



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**INÊS MARQUES
RODRIGUES DA
SILVA**

**O RECONTO ORAL E A AUTORIA NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO**



**INÊS MARQUES
RODRIGUES DA
SILVA**

**O RECONTO ORAL E A AUTORIA NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A Deus, aos meus pais e ao meu namorado como forma de demonstrar a minha gratidão.

O júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o fim de uma etapa muito importante na minha vida. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

- À Prof.^a Doutora Gabriela Portugal, pelo saber, pela disponibilidade, pelo cuidado e humanidade com que me tratou ao longo deste percurso.
- À Prof.^a Doutora Marlene Migueis, pela amizade, partilha de saberes, dedicação, disponibilidade, compreensão e atenção depositadas neste trabalho. Muito obrigada pela excelente orientação e por ter acreditado em mim.
- À Prof.^a Doutora Filomena Martins, pelos momentos de reflexão, pela disponibilidade, pela sua simpatia e apoio ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.
- À Prof.^a Doutora Adelaide Alves, pelo acolhimento, disponibilidade e por ter compartilhado comigo a sua enorme sabedoria.
- Às crianças envolvidas neste estudo, pelos momentos de cumplicidade, alegria e aprendizagem que me proporcionaram.
- Às minhas colegas de curso, Ana Gama, Lisete Pereira, Joana Coutinho e Sara Alves, pela troca de ideias e experiências partilhadas.
- Aos meus pais, por nunca terem deixado de acreditar em mim e pelos sacrifícios que fizeram pelo meu futuro. Obrigada pelo amor, paciência e dedicação.
- Ao Paolo, por todo o tempo que não lhe dediquei, pela compreensão, pelo encorajamento, por ter acreditado mais do que eu. Sei la mia ispirazione, grazie di esistere.
- Ao meu padrinho Pituca, pela motivação, pelo tempo que dedicou à leitura deste trabalho e pelos sábios conselhos.
- Aos meus avós, pelas palavras reconfortantes, pelo carinho e por terem contribuído para a minha formação.

Agradecimentos

- Alla famiglia Iacomini, per tutto l'appoggio e la motivazione lungo tutto questo percorso.
- Aos meus afilhados, Diogo e Salvador, por arrancarem de mim sorrisos em tempos de stress.
- Às amigas Cristiana, Cidália, Kika e Ana Liberato pelo apoio incondicional, pela amizade, partilha de saberes e por todos os momentos de divertimento.
- A todos que de alguma maneira contribuíram para que este sonho fosse possível.

A todos o meu sentido Obrigado!

Palavras-chave

Desenvolvimento da Linguagem, Narrativa, Reconto Oral, Autoria

Resumo

À semelhança do que é defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), acreditamos que a educação deve estimular a criatividade e proporcionar à criança a oportunidade de se expressar livremente de forma criativa.

O recurso ao reconto oral é importante na medida em que contribui para a estruturação mental do pensamento narrativo e criativo das crianças em idade Pré-Escolar.

O presente Relatório Final de Estágio tem como objetivos contribuir para a compreensão de que as histórias podem ser recriadas por crianças de idade pré-escolar e desenvolver o sentimento de autoria em crianças de idade pré-escolar.

Numa tentativa de dar resposta aos objetivos e questões de investigação, desenvolvemos um projeto de intervenção didática, no qual o conto *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm, serviu como ponto de partida para o reconto oral.

Este trabalho insere-se numa metodologia qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso.

Os métodos e instrumentos de recolha de dados que utilizámos foram a observação direta e participante - notas de campo, a gravação vídeo e áudio, a grelha de análise das três dimensões da narrativa e a grelha de avaliação das atividades.

Conclui-se que as atividades que promovam o envolvimento ativo e criativo da criança, em especial o reconto oral, são um contributo para o desenvolvimento da competência narrativa, da criatividade e da autoria. O desempenho de cada criança no reconto oral de autor é único, deixando transparecer características pessoais, familiares e culturais. Ao longo deste processo o adulto tem o papel fundamental de impulsionar e apoiar o ato criativo, bem como, valorizar a autoria da criança.

Keywords

Language development, Narrative, Oral Retelling, Authorship.

Abstract

According to what is supported by the Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (ME, 1997), we believe that education should stimulate creativity and give children the opportunity to express themselves freely and creatively.

Use an oral retelling activity it is very important because leads to a mental reconstruction of the narrative and creative thought, in preschool children.

The current final internship report have as main objectives the perception of how a short story could promote the oral retelling of stories and simultaneously understand how the oral retelling could support authors' training in a preschool education.

In an effort to answer the investigation objectives and questions, we developed a teaching intervention plan, in which Grimm Brothers' short story Bremen Town Musicians worked as a starting point for the oral retelling.

The existing project contains a qualitative research method and it is characterised by a case study.

The gathering information process was limited to direct and participant observations – field notes, audio and video recording, an analysis grid of the narrative's three dimensions and an activity evaluation grid.

It was concluded that propose activities

It is concluded that proposed activities promoting the active and creative involvement of the child, especially the oral retelling, are a contribution to the development of the child's narrative competence, creativity and authorship skills. The performance of each child in the oral retelling is unique, showing of their personal, familiar and cultural features. During this process the adult must support the creative act, as well as enhancing child's authorship.

Índice

Âmbito e justificação do trabalho.....	1
Parte I. Enquadramento teórico	5
Cap. 1 - A perspetiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil: o pensamento, a linguagem e a narrativa	7
1.1. Teorias do desenvolvimento infantil: Piaget, Wallon e Vygotsky	7
1.2. A evolução da linguagem oral na criança	13
1.3. O papel do adulto no desenvolvimento da competência narrativa na criança	18
1.4. A evolução da narrativa na criança	20
1.5. Criatividade e autoria no reconto oral de histórias	23
Cap. 2 - A influência do conto no desenvolvimento infantil	27
2.1. A contribuição do conto para a expressão oral	27
2.2. A contribuição do conto na formação pessoal e social da criança.....	29
2.3. Inserção curricular das temáticas	31
Parte II. Estudo Empírico	35
Cap. 3 - Metodologia de investigação	37
3.1. Caracterização do estudo	37
3.2. Instrumentos de recolha e análise de dados	39
3.2.1. Observação direta e participante (notas de campo)	39
3.2.2. Gravação vídeo e áudio	40
3.2.3. Análise das três dimensões da narrativa	40
3.2.4. Avaliação das atividades	53
3.3. Organização e implementação do projeto	53
Cap. 4 - Desenvolvimento do projeto	55
4.1. Intervenção didática	55
4.1.1. Contextualização	55
4.1.1.1. Primeira sessão – Leitura da história <i>Os músicos de Bremen</i>	56
4.1.1.2. Segunda sessão – Audição da história <i>Os músicos de Bremen</i>	58
4.1.1.3. Terceira sessão – Tarefa de ordenação de cartões	60
4.1.1.4. Quarta sessão – Reconto oral	62
4.2. Análise e interpretação de dados	64

4.2.1. Análise das histórias contadas pelas crianças	64
4.2.1.1. Análise e discussão de dados relativos às dimensões da narrativa	65
4.2.1.2. Análise da Estrutura e Coerência Narrativa	65
4.2.1.3. Análise do Processo e Complexidade Narrativa	68
4.2.1.4. Análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa	70
4.3. Síntese dos resultados obtidos	74
Conclusões.....	79
Bibliografia e Webgrafia	87
Anexos	

Índice de Figuras

Figura I - Sistema de atividade de Engeström	11
Figura II - Livro os músicos de Bremen	56
Figura III - Tarefa de ordenação de cartões	60

Índice de Quadros

Quadro 1 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>orientação</i>	42
Quadro 2 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>sequência estrutural</i>	43
Quadro 3 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>comprometimento avaliativo</i>	44
Quadro 4 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>integração</i>	45
Quadro 5 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>objetivação</i>	46
Quadro 6 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>subjetivação emocional</i>	47
Quadro 7 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>subjetivação cognitiva</i>	48
Quadro 8 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>metaforização</i>	49
Quadro 9 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>diversidade de personagens</i>	50
Quadro 10 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>diversidade de acontecimentos</i>	51
Quadro 11 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>diversidade de cenários</i>	52
Quadro 12 – Critérios de pontuação da sub-dimensão <i>diversidade de temas</i>	52
Quadro 13 – Organização das sessões de intervenção	53
Quadro 14 – Objetivos e questões orientadoras da leitura da história <i>Os músicos de Bremen</i>	57
Quadro 15 – Apresentação dos dados recolhidos na leitura da história <i>Os músicos de Bremen</i>	58
Quadro 16 – Objetivos e questões orientadoras da audição da história <i>Os músicos de Bremen</i>	59
Quadro 17 – Apresentação dos dados recolhidos na audição da história <i>Os músicos de Bremen</i>	59
Quadro 18 – Objetivos da tarefa de ordenação de cartões	61
Quadro 19 – Apresentação dos dados recolhidos na tarefa de ordenação de cartões	61
Quadro 20 – Objetivos do reconto oral	62
Quadro 21 – Apresentação dos dados recolhidos no reconto oral.....	63
Quadro 22 – Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa – Orientação	65
Quadro 23 – Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa - Sequência Estrutural	66
Quadro 24 – Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa – Comp. Avaliativo	67
Quadro 25 – Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa - Integração	68
Quadro 26 – Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa – Objetivação	68

Quadro 27 – Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Subjetivação Emocional.....	69
Quadro 28 – Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Subjetivação Cognitiva	70
Quadro 29 – Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Metaforização.	70
Quadro 30 – Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Personagens	71
Quadro 31 – Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Acontecimentos	72
Quadro 32 – Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Cenários	73
Quadro 33 – Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Temas	74

Índice de Grelhas

Grelha 1 - Pontuação obtida pela amostra no reconto oral.....	64
---	----

Abreviaturas

C1	Criança 1
C2	Criança 2
C3	Criança 3
I	Investigadora
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
SIE	Seminário de Investigação Educacional
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças

Âmbito e justificação do trabalho

Contar histórias remete-nos para uma tradição milenar em que quem conta, utiliza não apenas a linguagem oral mas também a expressão corporal para captar a atenção do ouvinte. A partir das histórias contadas oralmente, que nos são narradas por pais e avós passando de geração em geração, recebemos um legado cultural que tentamos preservar mantendo viva a memória coletiva. A oralidade constituirá sempre *o espaço essencial da comunidade. Numa sociedade, não existe comunicação sem oralidade, mesmo quando a sociedade atribui uma grande importância à escrita para memorizar as suas tradições*¹ (Certeau & Giard, 1983, cit. por Touati, 2000, p. 17). Apesar da importância que a sociedade atribui à linguagem escrita, a comunidade não pode subsistir sem a linguagem oral.

Se concordarmos com a perspetiva que apenas as produções escritas são valiosas e dignas de serem estudadas, estamos a negligenciar as produções orais das crianças ao nível do pré-escolar. Nestas idades, ainda não foram adquiridas as competências no domínio da escrita que permitem às crianças escrever histórias, portanto, a produção oral é uma excelente forma para trabalhar o reconto e a autoria.

Importa compreender que *a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita* (Sim-Sim et al., 2008, p. 53). O facto de a criança compreender que tudo o que ouve ou verbaliza pode ser escrito, facilita o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ao contar e criar as suas próprias histórias, a criança aprende a organizar os seus pensamentos e sentimentos, criando um discurso com características únicas. Através das narrativas que partilha com o outro e vice-versa, a criança capta elementos essenciais que melhoram a sua competência narrativa e que permitem contar histórias cada vez mais ricas. O educador e pares mais avançados, atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) fornecendo à criança as ferramentas linguísticas necessárias para que evolua do ponto de vista narrativo e de estruturação do pensamento.

Segundo Óscar Gonçalves (2000), *a linguagem surge como mediador intra e interpessoal permitindo a construção compartilhada de significados. Mas esta significação compartilhada só faz sentido porque enraizada na natureza coporalizada da experiência*

¹ Optámos por traduzir para português todas as citações estrangeiras que se encontram neste relatório.

(p. 41). Assim narrar pode ser considerado um fenómeno intrapessoal, uma vez que o envolvimento emocional e afetivo está associado à construção de significados. É também um fenómeno interpessoal, pois permite a partilha de conteúdos e possibilita a construção de laços afetivos. Quando a criança é capaz de dominar as competências narrativas afastando-se da realidade que está a vivenciar, adquire o gosto por explorar novas possibilidades narrativas. Essas novas possibilidades passam por contar histórias da sua autoria. Segundo Foucault (1992), *o autor é aquilo que permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como as suas transformações, as suas deformações, as suas modificações diversas* (p. 53). Consideramos portanto, que uma criança pode ser autora desde que seja capaz de dar um cunho pessoal à sua história, transformando-a numa produção única.

A função do educador deve ser a de valorizar e incentivar a criança a narrar as suas próprias histórias, proporcionando-lhe um ambiente rico do ponto de vista linguístico.

É na relação com o outro que aprende a construir um discurso dotado de sentido, no qual expõe os seus sentimentos.

Tendo em consideração o que acabámos de referir, o presente relatório foi realizado no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em estreita articulação com o Seminário de Investigação Educacional (SIE), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A PPS integra as unidades curriculares PPS A1 e PPS A2. A parte de investigação é realizada no âmbito do SIE, que se subdivide nas unidades curriculares SIE A1 e SIE A2.

O tema escolhido para o nosso relatório, *O reconto oral e a autoria na educação Pré-Escolar – Um estudo de caso*, surgiu como tentativa de compreender de que forma a exploração de contos infantis pode promover o reconto oral de histórias e ainda compreender de que forma é que o reconto oral contribui para a formação de autores na educação pré-escolar.

Para o estudo em questão, definimos dois objetivos:

- i) Contribuir para a compreensão de que as histórias podem ser recriadas por crianças de idade pré-escolar.
- ii) Desenvolver o sentimento de autoria em crianças de idade pré-escolar.

Tendo em conta as questões de investigação formuladas e os dois objetivos a que nos propusemos, estruturámos o relatório da seguinte forma:

No primeiro capítulo, *A perspetiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil: o pensamento, a linguagem e a narrativa*, apresentamos algumas considerações teóricas relativas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, dando especial relevância às teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky.

Será feita uma abordagem ao percurso linguístico da criança até esta se tornar narradora e ainda qual a contribuição do reconto oral para o desenvolvimento da criatividade e do sentimento de autoria em crianças de idade pré-escolar. No segundo capítulo, *A influência do conto no desenvolvimento infantil*, refletimos sobre a importância de trabalhar o conto no desenvolvimento da expressão oral e na formação da criança enquanto cidadã, preparada para enfrentar as adversidades da vida pessoal e social.

Finalizamos este capítulo com a análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e das Metas de Aprendizagem, de forma a realçar a importância das temáticas abordadas para o desenvolvimento harmonioso da criança.

No terceiro capítulo, *Metodologia de Investigação*, começamos por fazer uma caracterização do estudo, de seguida apresentamos os instrumentos de recolha e análise de dados por nós utilizados e por fim explicamos sucintamente como se organizam as sessões de intervenção.

No quarto capítulo, *Desenvolvimento do projeto* fazemos uma breve referência à realidade pedagógica onde o estudo foi desenvolvido, descrevemos as sessões implementadas e por último, expomos a análise de dados e a síntese dos resultados.

No quinto e último capítulo, focamos alguns aspetos que consideramos mais relevantes para o estudo, assim como contributos e sugestões para futuros investigadores.

Parte 1 – Enquadramento Teórico

Cap. 1 – A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil: o pensamento, a linguagem e a narrativa

1.1. Teorias do desenvolvimento infantil: Piaget, Wallon e Vygotsky

Numa tentativa de compreender a problemática do desenvolvimento e aprendizagem na infância, importa perceber que se trata de um processo dinâmico que se caracteriza por *todas as modificações que se processam ao longo da vida, desde o início até ao último instante* (Berger, 2007, p. 6). O desenvolvimento da aprendizagem na criança, é encarado por diferentes teorias como um processo evolutivo, no qual a criança vivencia novas experiências que vão alterar a sua forma de pensar e agir.

Apesar desta visão conjunta, existem divergências quanto à importância de determinados fatores que condicionam o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste estudo, damos primazia a teorias de raiz interacionista, tendo em conta que os estudos feitos por estes investigadores permitem uma melhor compreensão das interações vividas pela criança desde o seu nascimento. A escolha destes três teóricos, permite entender quais os aspetos que cada um deles mais valoriza, no que concerne ao desenvolvimento da criança, em concreto no que se relaciona com pensamento e da linguagem.

A compreensão de como se desenvolve o pensamento e a linguagem na criança é muito importante para o nosso estudo visto este incidir sobre o reconto oral de histórias.

Segundo Jean Piaget (1975), *o espírito da criança, avança com efeito, à conquista das coisas, como se os progressos da experiência superassem uma atividade inteligente que a organiza, em vez de resultar dela* (p.341). Esta citação pretende clarificar que a construção do conhecimento na criança só se verifica quando esta atua sobre o meio, considerando as condições externas pouco relevantes. Segundo o mesmo autor, *o organismo não poderia adaptar-se às variações ambientais se não estivesse já organizado [e] a inteligência não poderia aprender qualquer dado exterior sem certas funções de coerência* (ibidem, p.14). O desenvolvimento biológico antecede portanto o desenvolvimento cognitivo da criança. As sensações e estímulos recebidos do meio envolvente passam a ser “arrumados” pelo organismo. Quando recebe um novo estímulo, a criança assimila-o e acomoda-o, adaptando-se à nova aquisição.

A adaptação, *é o estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar* (ibidem, p.18). Para o autor, o

conhecimento adquirido surge de uma relação de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Assistimos em primeiro lugar, à estruturação do pensamento e mais tarde ao desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem implica inicialmente a *assimilação por repetição pura: ouvir por ouvir, gritar ou gemer para ouvir esses sons etc. Em seguida, é assimilação generalizadora: escutar ao produzir sons cada vez mais diversos. Finalmente, é assimilação recognitiva: reencontrar um som preciso (...) assimila os diversos sons e que acomoda, na medida do possível, aos novos sons percebidos* (ibidem, p. 94). Tal como referimos anteriormente, em primeiro lugar a criança assimila os sons para mais tarde os acomodar e utilizar.

Para que a linguagem se desenvolva é necessário que a criança amadureça os seus esquemas cognitivos ao longo de estádios de desenvolvimento. Assim, *cada nível é um período onde o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Os quatro estágios são sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal [...] os dois primeiros, uma vez que apresentam marcos fundamentais neste período inicial de aquisição da linguagem* (Dias, 2010, p.107-109). Desta forma, qualquer nova aquisição – biológica ou psicológica - pressupõe a existência de esquemas sólidos.

Nesta sequência, Piaget (1975) afirma que *a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato* (ibidem, p.15). Por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem segundo Jean Piaget é condicionado por uma sobreposição genética.

Henri Wallon à semelhança de Piaget, assume que a condição genética é importante para que a criança se desenvolva ao nível da linguagem, todavia, considera que existem outros fatores a ter em conta. O lugar que a criança ocupa na sociedade, coloca-a numa posição em que está sujeita a influências que condicionam o seu desenvolvimento.

No que respeita ao desenvolvimento da criança,

Mesmo que a maturação do sistema nervoso, isto é a sua chegada a um estado biológico de funcionamento, se realizasse de um modo uniforme, que impossibilitasse o reconhecimento de estádios ou de períodos distintos, a simples relação de centros anteriormente disjuntos pode fazer eclodir atividades inteiramente novas que transformam as condições de existência e o comportamento da criança (Wallon, 1979, p. 58-59).

Perante esta afirmação, podemos assumir que a transição da criança por estádios de desenvolvimento não se dá de forma linear. Esta implica a mudança de comportamentos e atitudes que diferem de indivíduo para indivíduo. Portanto, Wallon considera a criança um ser biológico e social, cujo *desenvolvimento se mostra descontínuo, caracterizado por idas e vindas, contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações quantitativas e principalmente qualitativas no seu comportamento em geral* (Silva, 2012, p.15). O caminho percorrido por cada criança é marcado por oscilações que não dependem apenas do desenvolvimento biológico e hereditário mas também das interações com os que a rodeiam.

Para Wallon, a emoção ganha um lugar de destaque no que respeita ao desenvolvimento na infância e isso explica muitos comportamentos e atitudes que observamos nas crianças. Os quatro princípios que se relacionam intimamente com o desenvolvimento, definidos pelo autor são: *a afetividade, as emoções, o movimento e a formação do eu*.

A afetividade permite à criança expressar os seus sentimentos. Assim, *as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental* (Wallon, 1968, p. 149), as crianças reagem aos estímulos afetivos sem no entanto isso querer dizer que o façam para expressar algum sentimento. Contudo estas influências afetam de forma positiva ou negativa a criança condicionando o seu desenvolvimento.

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. (...) Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daí resulta que, muitas vezes, é a emoção o que dá um tom ao real (ibidem, p. 148). A criança aprende a utilizar um discurso emotivo de acordo com as diferentes situações que se lhe apresentam.

O movimento é também explicado pela emoção. Ao refletir sobre esta questão, Wallon não dá apenas relevo à deslocação do corpo no espaço físico, mas também retrata a sua presença nos gestos, nas expressões faciais, nas manifestações posturais e na conduta da criança.

Os gestos de expressão, tal como o nome indica, são um modo de expressão que permanece inteiramente afetivo, mas cujos cambiantes podem finalmente responder a toda a gama de emoções e, por seu intermédio, a situações variadas das quais a criança toma

assim consciência, talvez confusa e global, mas veemente (Wallon, 1979, p. 75-76). A criança aprende gradualmente a gesticular, consoante a emoção que pretende transmitir.

Enquanto Wallon realça a emoção como a primeira linguagem da criança, Vygotsky defende que a relação criança-meio é mediada pela linguagem e pela cultura. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, Wallon acredita que é através da linguagem que a criança organiza o seu pensamento, tornando o seu discurso mais claro e perceptível.

Para o autor, a criança amplia as suas relações e vive-as de forma intensa quando está no estágio de desenvolvimento sensório-motor. Apesar deste avanço, *do andar e da palavra lhe fornecerem, no seu terceiro ano de idade, mil ocasiões para diversificar as suas relações com o meio que a rodeia, a sua pessoa permanece encaixada em circunstâncias habituais da sua vida, sem conseguir apreender-se fora delas* (Wallon, 1968, p. 216). A criança diversifica cada vez mais as suas relações, que embora inicialmente estejam confinadas a um espaço restrito – casa, pré-escola, casa de familiares, café, etc. – vão crescendo.

Para Wallon e Vygotsky a criança só se desenvolve porque interage com os que lhe são próximos.

No entanto, Wallon defende que a crise de oposição é necessária para que a criança desenvolva a formação do eu. Ao ser confrontada com opiniões diferentes da sua ou contrariada, a criança, evolui na sua formação e toma consciência da sua identidade.

Analisando a criança a partir da teoria histórico-social de Vygotsky compreendemos que o seu desenvolvimento pressupõe uma conjugação de fatores biológicos, históricos e sociais. A maturação biológica explica uma pequena parte do comportamento da criança, uma vez que este é influenciado pelo contexto social e cultural em que esta se move e interage.

Segundo Vygotsky (1996), *a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início e, desse ponto de vista, podemos definir a criança como um ser maximamente social* (cit. por Asababr et al., 2010, p.26). A criança estabelece relações com a comunidade e com o meio envolvente, descobrindo o papel de cada elemento – carteiro, mãe, ou professor – adquirindo regras e adequando o seu comportamento às diferentes situações.

A mediação é necessária para a criança estabelecer relações, *os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura [...] quando internalizados, estes processos*

começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (Rego, 1999, p. 61). A criança vai sofrendo influências do meio social e cultural, adaptando a sua conduta e tornando-se progressivamente mais autónoma.

As múltiplas relações entre o sujeito e o mundo, são representadas por Engeström da seguinte forma:

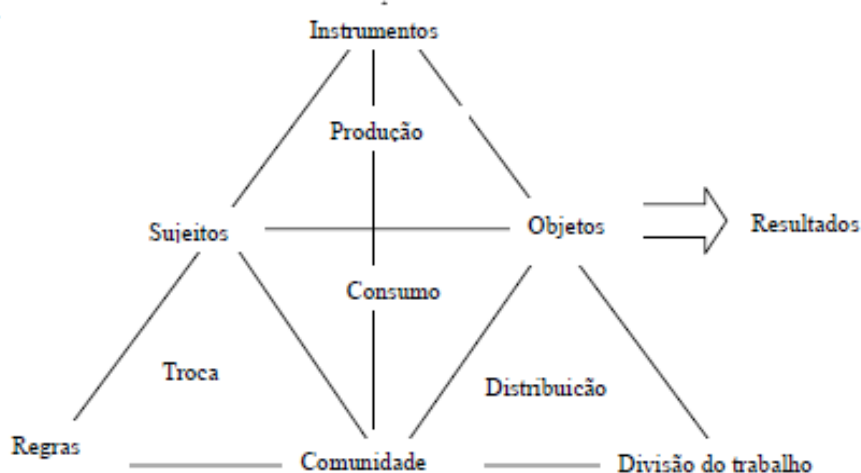


Fig. 1 – Sistema de atividade de Engeström (1987) traduzido por Cedro (2008, p. 28)

Cedro (2008) explica o sistema de atividade de acordo com a definição dada por Engeström (1998) para cada elemento:

O sujeito refere-se ao individual ou aos subgrupos cuja ação é escolhida do ponto de vista da análise. O objeto refere-se à “matéria bruta” ou ao “espaço problema” em que a atividade é direcionada, moldada e transformada em resultado, com a ajuda do físico e do simbólico, dos instrumentos de mediação externos e internos, incluindo tanto ferramentas como signos. A comunidade compreende múltiplos indivíduos e/ou subgrupos que compartilham o objeto geral e que são construídos como distintos de outras comunidades. As regras referem-se às regulações, normas e convenções (explícitas e implícitas) que limitam ações e interações dentro do sistema de atividade. A divisão do trabalho refere-se tanto à divisão horizontal das tarefas entre os membros da comunidade, quanto à divisão vertical do poder e do status (Engeström, 1998, cit. por Cedro, 2008, p. 29).

Tendo em conta que as relações acima referidas são necessariamente mediadas, Vygotsky aponta dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (Rego, 1999, p.50). Temos assim uma parte observável – o comportamento, as ações ou a utilização de elementos para alcançar um fim – que se

traduz no instrumento/ferramenta. E ainda o signo que é a parte não observável que se processa a nível psicológico e que regula o comportamento do indivíduo numa determinada direção.

Exemplo disso é a linguagem, *um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana* (ibidem, p. 42). Assim, a utilização da linguagem enquanto signo permite à criança a estruturação do pensamento e ainda arquitetar estratégias para enfrentar os desafios do quotidiano.

No nosso entender é através da linguagem que,

Construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica. Ao mesmo tempo, a linguagem também registra aquilo que permanece no mundo como fato humano, relacionando-se do mesmo modo e com a mesma intensidade, quer seja com o efêmero ou com o permanente [...] (Souza, 2000, p. 21).

O sentido atribuído pela criança a uma determinada ideia ou acontecimento, não é permanente. À medida que esta se desenvolve e modifica a sua forma de ver e pensar o mundo, altera as concepções anteriormente tidas como certas. Simultaneamente, utiliza a linguagem para relatar de forma entusiasta acontecimentos de menor ou maior importância. A linguagem assume assim um lugar de destaque como signo mediador das relações da criança. Através dela a criança comunica e organiza o seu pensamento, ou seja, *o desenvolvimento da linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança* (Vygotski, 2001, p.114). Em primeiro lugar a criança comunica com os que lhe são mais próximos e progressivamente vai alargando a sua esfera.

O nosso trabalho é apoiado nas concepções defendidas por Lev Vygotsky por acreditarmos que a relação que a criança estabelece com a sociedade e com a cultura, é fundamental para o desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas que lhe permitem narrar histórias. É através da imersão da criança no meio histórico-cultural do qual faz parte a família, a escola e a comunidade, que ela se apropria de regras comunicacionais, saberes, atitudes que lhe permitem aprimorar o discurso e torná-lo progressivamente mais complexo. Segundo Vygotsky (1999), a mente da criança organiza-se partindo de um *processo interpessoal transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no*

desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro ao nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 75). Importa salientar que o contato com o outro é indispensável para a criança, esta assimila um conjunto de convenções socialmente aceites que só podem ser adquiridas nas relações interpessoais.

Ao recorrermos ao conto tradicional, estamos a promover valores sociais e culturais e ainda a permitir à criança que estruture narrativamente o seu pensamento.

Neste sentido, a linguagem que possibilita a expressão está relacionada com a atividade prática, na medida em que *o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem* (ibidem, p. 33). Quando a criança conjuga a linguagem com as ações práticas da vida quotidiana e percebe que pode utilizar a linguagem para relatar ações/ comportamentos, produz pequenas narrativas cheias de significado.

1.2. A evolução da linguagem oral na criança

A criança ao longo do seu desenvolvimento beneficia da convivência com o outro para evoluir enquanto falante. A sua participação verbal na vida social, indica-nos que o comportamento verbal *não pode ser de forma alguma atribuído a um sujeito individual tomado isoladamente; o enunciado verbal não se limita ao indivíduo que o expressa, mas pertence também a seu grupo social* (Bakhtin, 1980, cit. por Souza, 2000, p. 61). A expressão do pensamento é uma necessidade humana que pode ser concretizada através da linguagem. O entendimento de tudo o que é expresso oralmente pressupõe o conhecimento de um código comum ao emissor e recetor da mensagem. Há contudo algumas condicionantes que podem dificultar o entendimento do que está a ser contado, como por exemplo: o sotaque, as expressões e o vocabulário de uma determinada comunidade, entre outras.

Perante o acima referido, entendemos que a linguagem funciona como:

Um código que nos permite expressar ideias por meio de um sistema de signos arbitrários, primeiramente vocais. Enquanto sistema, ela tem um conjunto de regras que determinam quais sons podem ser combinados em palavras e quais palavras podem ser combinadas em frases. Os membros de uma comunidade estabelecem um consenso arbitrário quanto ao uso de regras, sons e palavras, de forma a que as expressões vocais possam ser comunicadas e entendidas como representantes de conhecimento (Bloom & Lahey, 1978, cit. por Spodek & Saracho, 1998, p.232).

As relações que a criança estabelece com os que lhe são mais próximos e as vivências do cotidiano auxiliam a passagem por marcos de desenvolvimento da linguagem, trata-se de um processo gradual no qual a criança tem um papel ativo ainda antes do seu nascimento.

No ventre materno, a criança está exposta a ruídos intrauterinos, a ruídos externos e aos diferentes diálogos e por isso torna-se sensível às sonoridades da língua apurando a audição.

O desenvolvimento fonológico ocorre segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) durante a infância e completa-se por volta dos cinco anos, *contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua* (p.14). A discriminação de sons é um processo lento mas dinâmico, evoluindo à medida que a criança entende os sons e se torna capaz de os reproduzir.

Posteriormente, adquire competências ao nível da compreensão do léxico e da sintaxe, ou seja, passa a conhecer um maior número de palavras da sua língua e tenta organizá-las atendendo a regras gramaticais. Por fim, torna-se capaz de produzir frases com sentido.

Relativamente à discriminação sonora, a criança, *pelos seis meses identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga* (ibidem, p.14). Partindo desta informação, compreendemos que treinar desde cedo o ouvido para as sonoridades da língua é importante na medida em que possibilita à criança distinguir os sons da fala, atribuir-lhes significado e reagir aos mesmos.

Entretanto, *por volta de um ano de idade, já compreende muitas sequências fónicas (palavras e frases) em contexto e pelos três anos de idade atingiu a capacidade adulta para discriminar os sons da fala, i.e., identifica todos os sons da sua língua materna* (ibidem, p.15). Como podemos verificar, num período de três anos, a criança transita de uma situação de compreensão de apenas algumas sequências sonoras que originam palavras e frases para a capacidade de discriminar todos os sons da língua.

Ao mencionarmos a discriminação fonológica temos obrigatoriamente que falar na articulação de sons, como o marco seguinte no desenvolvimento da linguagem.

A articulação dos sons da fala implica *o movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central* (ibidem, p. 15). Para que a criança articule sons é importante que em primeiro lugar se desenvolva biologicamente. Reações como o balbucio, o choro, o bocejo são frequentes e importantes, pois capacitam a criança para a lalação e posteriormente para a repetição de sílabas.

Durante o período linguístico surgem as primeiras palavras,

Até aos nove/dez meses, caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal) [e] a criança reduz a reduplicação silábica para produções de uma ou duas sílabas (CV; CVCV), do tipo, “pa” e “papa”, a que passa consistentemente a atribuir um significado (ibidem, p.15).

Gradualmente a criança adquire o controlo silábico, formando palavras simples por reduplicação. Estas palavras proferidas com diferentes entoações, podem ter para a criança um significado diferente do convencionado, ou seja, é possível que a criança diga a mesma palavra para diferentes objetos.

Após os dez meses a produção sonora da criança altera-se, esta torna-se capaz de produzir e articular um número cada vez maior de sons.

De uma forma geral é durante o período pré-escolar que a criança alcança a qualidade de produção fónica equivalente à do adulto.

Assim, *aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total; por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica do adulto* (ibidem, p.16). O educador não deve exigir da criança um desempenho oral perfeito, mas sim atender aos conhecimentos que ela consegue mobilizar neste domínio, apoiando-a para que progrida.

No que concerne à aquisição e desenvolvimento da linguagem, reconhecemos que nem sempre se realiza linearmente, ocorrendo de forma distinta de criança para criança, *pode ser aprendida palavra a palavra, mas só se torna linguagem quando a criança é capaz de transformar os pensamentos em palavras e aferir a gramaticalidade de novas frases com velhos vocábulos. As crianças podem demorar anos a adquirir um vocabulário*

considerado extenso, mas rapidamente dominam o núcleo central das regras que permitirão dar função a novas palavras (Freitas, 2005, p. 11-12). Mesmo que nesta idade não seja capaz de pronunciar a palavra nova corretamente, a criança incorpora-a no seu vocabulário, para mais tarde a poder utilizar se necessário. Ao utilizar as novas palavras vai-se autocorrigindo até ser capaz de aplicar a palavra numa frase de forma correta e com sentido. Importa realçar que quanto mais vasto for o campo lexical da criança, mais facilidade esta tem de expressar os seus sentimentos.

Para Vanoye (1973), a linguagem permite distinguir os objetos, as noções, as ideias, nomear as coisas e dar-lhes forma. Ela realiza e transmite o pensamento, o que implica que o pensamento seja dependente da linguagem. A criança atribui significados às palavras associando-as a pessoas e objetos, utilizando-as sobretudo para satisfazer as suas necessidades e expressar sentimentos ou ideias.

Do ponto de vista lexical tanto a criança como o adulto compreendem um maior número de palavras do que as que utilizam.

Quando uma nova palavra surge *o aprendiz de falante separa o vocábulo de um contexto particular e a palavra ganha a dimensão de uma representação (símbolo) para um determinado referente (conceito ou entidade)* (Sim-Sim et al., 2008, p.18). A criança atribui significado à palavra e utiliza-a para representar uma ideia, um ser ou um objeto. Passa a dominar um número cada vez maior de palavras e a tendência é tentar organiza-las logicamente formando frases – desenvolvimento do sistema morfossintático.

Relativamente à aquisição de regras morfológicas, Sim-Sim, Silva e Nunes afirmam que as mesmas são:

essenciais para consumir a concordância entre as palavras na frase. Nos períodos holofrásico e telegráfico as palavras produzidas pelas crianças não apresentam marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo). À medida que o desenvolvimento se processa, a criança começa a introduzir marcas flexionais no discurso e a respeitar as regras de concordância. O final do período telegráfico é caracterizado pelo aparecimento de marcas flexionais de género e número para as categorias nominais e por desinências verbais que marcam pessoa, número, tempo e modo (2008, p. 21).

As frases inicialmente construídas pela criança não são perfeitas do ponto de vista gramatical (género, número e flexão verbal), todavia, à medida que vai crescendo e interagindo com pares mais avançados, o seu discurso sofre mudanças. As marcas

flexionais e as regras de concordância passam a ser tidas em consideração na formação de frases.

Sobre a formação frásica, Pinker (1994) afirma que *uma frase deve expressar algum significado que não resida unicamente nos seus nomes e verbos mas que englobe uma combinação e se transforme numa preposição que pode ser verdadeira ou falsa* (p.110).

A criança passa a combinar palavras para construir frases com sentido, atinge um nível de autonomia linguística que permite ao recetor da mensagem compreender tudo o que ela pretende transmitir.

A partir dos 3 anos e meio, *a criança já começa a dominar a estrutura fundamental da língua materna, e mostra-se capaz de falar praticamente de modo inteligível, sem muitos erros sintáticos e morfológicos* (Chevrie-Muller & Narbona, 2005, p. 62).

Ainda que a criança seja totalmente compreendida pelo adulto, a aquisição e desenvolvimento da linguagem não cessa aqui. A criança terá que necessariamente fazer um percurso que lhe permita adquirir vocabulário e significado das palavras, para se exprimir de forma clara. A criança torna-se progressivamente *mais hábil na arte da conversa, consegue captar a atenção do adulto, exprimir afetos, competir, convencer e obedecer de forma socialmente mas adequada, servindo-se apropriadamente de formas de delicadeza e de tratamento usuais no seu meio de pertença* (Sim-Sim et al., 2008, p. 24). A criança adapta o seu discurso, dependendo das situações e do interlocutor a que se dirige.

O seu discurso torna-se cada vez mais complexo e objetivo, refletindo sobretudo a compreensão que esta tem sobre tudo o que a rodeia.

As crianças intuitivas, capazes de dominar as estruturas linguísticas, têm mais facilidade em *construir e partilhar as suas autobiografias e as histórias das suas famílias, inquirir e refletir sobre os aspetos psicológicos da experiência humana, penetrar nos mundos literários inventados pelos autores e, finalmente, sondar as realidades dos mundos social e natural através de explorações hipotéticas* (Wolf, 2002, p.86). Qualquer uma destas possibilidades pode ser explorada pela criança, inclusive através do reconto oral.

1.3. O papel do adulto no desenvolvimento da competência narrativa na criança

No ensino pré-escolar, a criança aprende a conviver com outras crianças de diferentes origens, tanto culturais como sociais: *o sexo, a cultura, a classe social e o local onde habitam deixam, como é óbvio, uma marca profunda no que é narrado e no modo como a narração é apresentada* (Wolf, 2002, p. 88). O educador deve reconhecer a diversidade linguística presente na sala de atividades e motivar as crianças a interagirem verbalmente e a participarem em atividades que promovam a utilização da linguagem.

A interação com o outro torna-se cada vez mais rica quando a criança incorpora na sua narrativa acontecimentos passados e não apenas ações momentâneas. A capacidade de falar no passado é bastante útil sendo um passo essencial para a criação de histórias de autoria. Implica que esta saiba situar os acontecimentos no tempo e espaço, interligando-os e usando uma estrutura base, comum a todas as histórias que está acostumada a ouvir.

Segundo Spinillo, Carvalho e Avelar (2002), num estudo relativo ao domínio das convenções e da estrutura própria das histórias infantis, foi possível concluir que as produções orais das crianças sofrem evoluções que não dependem apenas da idade mas principalmente da escolaridade. A frequência do ensino pré-escolar, pode conferir à criança uma melhor qualidade narrativa no que respeita ao reconto de histórias, em comparação com outra que não passe por este nível de ensino.

Como foi referido, o adulto tem por isso um papel fundamental no desenvolvimento de competências comunicativas na criança, visto que *ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa* (Sim-Sim et al., 2008, p. 11). O adulto e os pares mais avançados atuam na ZDP da criança, permitindo que esta aperfeiçoe o seu discurso narrativo. O nível atual de desenvolvimento linguístico da criança só se altera quando esta interage oralmente com os seus pares.

Criar um ambiente estimulante no jardim de infância é imperativo, na medida em que *ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças* (ibidem, p. 12). No entanto, é importante que o contacto com a leitura e com a escrita seja iniciado em casa, ao ver e ouvir

frequentemente os pais a ler e a escrever. A criança deve habituar-se a ver suportes escritos variados – blocos de notas, receituários, enciclopédias, jornais – e que o adulto explore estes materiais com ela. Desta forma, a criança entende que tudo o que é dito oralmente pode ser registado e ainda que os diferentes suportes implicam diferentes tipos de informação.

Este trabalho iniciado no seio familiar deve ter continuidade no jardim de infância. Assim, por exemplo, quando a criança quer saber o significado de uma palavra, pede aos pais ou ao educador para verificar no dicionário e não no jornal. Estas práticas possibilitam alargar o vocabulário da criança e ainda compreender uma serie de estratégias de organização do discurso convencionadas que são importantes na hora de construir narrativas.

Ao narrar as crianças têm de captar as funções social e afetiva da narrativa – afinal para que se hão-de dar ao trabalho de contar uma história? Têm de ter o entendimento social que as vai ajudar a configurar a sua história para um grupo particular de ouvintes (Wolf, 2002, p. 87), dando sentido e conferindo veracidade à mensagem.

O desenvolvimento da competência narrativa na criança é influenciado por fatores sociais e culturais, ou seja, por elementos que fazem parte do seu quotidiano. As narrativas transportam o ponto de vista de cada criança, bem como a seleção de elementos, acontecimentos que têm significado afetivo para ela, *embora possa ser verdade que as crianças não contam histórias coerentes e formais antes de atingirem o meio da infância, é no entanto evidente que a competência narrativa emerge antes* (ibidem, p. 88), isto é, a narrativa está presente no discurso da criança mesmo antes de esta saber contar histórias.

1.4. A evolução da narrativa na criança

*Sonhamos em forma de narrativas,
fantasiamos acordados em narrativa,
recordamos, antecipamos, temos
esperança, ficamos desesperados,
acreditamos, duvidamos, planeamos,
revemos, criticamos, construímos,
aprendemos, odiamos, amamos em
narrativa. Para vivermos, construímos
histórias acerca de nós próprios e dos
outros, acerca do passado e do futuro,
pessoal e social
(Hardy, 1977, p.13)*

Aprender a narrar é uma experiência complexa que envolve prática. Antes de se tornar autora, a criança aprende a narrar pequenos acontecimentos, só mais tarde é que adquire o gosto por modificar histórias conhecidas ou inventar novas histórias.

Segundo Wolf (2002), para uma criança aprender a narrar é necessário pertencer a uma comunidade de narradores. O que implica que a criança tenha contacto com a narrativa desde o nascimento e que seja capaz de explicar acontecimentos de forma coerente. Mesmo que isso implique a intervenção de um adulto ou de um par mais avançado de forma auxiliar na construção do próprio discurso. A entrada no ensino pré-escolar provoca na criança a vontade de contar aos pais as experiências e acontecimentos vividos com os colegas. O discurso oral é constante na vida da criança, *a ligação que anteriormente se traduzia no olhar, no toque e na troca de sons e gestos é agora complementada com a conversa e a troca de experiências* (Wolf, 2002, p. 90).

Durante o percurso pré-escolar, a criança vê-se sujeita a regras de conduta definidas e a uma multiplicidade de relações. O período em que a criança aprende a socializar é muito rico do ponto de vista narrativo. As opiniões divergentes, as birras e as queixas são muitas vezes ocasiões para verbalizar os seus sentimentos. Existem educadores que permitem que ao fim-do-dia as crianças discutam e avaliem o trabalho realizado e outras situações que

queiram expor. As crianças fazem uma retrospectiva e narram o que para si foi mais significativo. As narrativas são simples mas com um grande cariz emotivo. Exemplificando: - *o que eu mais gostei hoje foi fazer um desenho da história da Carochinha e de jogar no computador. Também gostei de depois do almoço brincar com a Mimi na casinha ao jogo das cabeleireiras mas o João foi lá e tirou o pente com força e magoou a mão da Mimi, isso é muito feio, ele merece uma estrela vermelha.*

A criança utiliza a narrativa diariamente interagindo com os que lhe são mais próximos. Para que aprenda a narrar é necessário que desenvolva memórias, neste sentido, *qualquer narrativa requer também a capacidade de memória não apenas para a recordação literal dos acontecimentos, mas para a recordação de detalhes plausíveis para a ficção ou informação a ser incluída num plano ou exploração do que poderia acontecer* (ibidem, p.92). A criança deve ser capaz de evocar acontecimentos passados e de introduzir detalhes que enriqueçam a história de forma lógica. A construção e coordenação de frases vai sendo mais fluida e coerente à medida que a criança utiliza adequadamente os conectores frásicos. Segundo McGable & Paterson cit. por Wolf (2002), a criança passa a *compreender as conjunções e os advérbios mais simples, sendo capazes de usá-los para mostrar as relações entre os vários acontecimentos palavras como «e», «depois» e «então»* (ibidem, p.93-94).

As ferramentas acima indicadas e a capacidade de expressar os acontecimentos por uma ordem lógica, permitem a criação de histórias coerentes. Para narrar a criança deve ser capaz de memorizar, mobilizar a capacidade reflexiva e partilhar de forma lógica um determinado episódio.

Tornarmo-nos narradores é *olharmos de fora para nós próprios e para as nossas vidas, como se o indivíduo fosse o observador, o contador de histórias, e não o sujeito que vive os acontecimentos* (ibidem, p.94). Ao narrar a criança deve tentar afastar-se do contexto imediato e tecer considerações acerca de uma situação, personagem ou objeto.

O grande momento de viragem ocorre quando, *entre os 2 e os 4 anos as crianças (com a ajuda das famílias) constroem um aspeto da competência narrativa que ultrapassa o seu papel de narradores capazes de produzirem relatos* (ibidem, p.96), momento em que passam a produzir textos da sua autoria.

O autor é capaz de inventar e não apenas reproduzir uma história, portanto Wolf (2002), defende que a autoria implica quatro conceitos *invenção, ênfase, representação e interpretação*.

O ato inventivo ou a *invenção* só se realiza quando a criança é capaz de se afastar por instantes da realidade e através da imaginação viver experiências, sentimentos e emoções. Por outro lado, como a afetividade está relacionada com o ato inventivo, é possível perceber a forma como o narrador interpreta os acontecimentos que está a contar e a quais atribui mais importância.

Importa salientar que para a criança se tornar autora, necessita de saber construir uma narrativa apelativa que prenda a atenção do ouvinte. A *ênfase* é a construção de uma narrativa clara no que respeita ao entrelaçar das diferentes ideias/ acontecimentos que estão a ser narrados e que devem ser entendidos facilmente pelo ouvinte. Devemos ter em conta que vários estudos realizados no âmbito da linguagem, demonstram que *as crianças produzem pelo menos narrativas simples que combinam os dois maiores elementos das histórias: cadeias de acontecimentos e juízos apreciativos sobre esses acontecimentos* (ibidem, p. 97), assim, é importante que a criança nas suas narrativas consiga manter a coerência e seja capaz de introduzir o seu ponto de vista sobre os acontecimentos.

Relativamente à *representação*, esta implica que a criança aceite que o outro possa ter ou não uma visão distinta da sua, isto é, ela sabe que o que é narrado reflete sempre a perspetiva do autor. Quando a capacidade de representação está adquirida, a criança tem facilidade em apropriar-se de uma história de autor e modificá-la consoante a sua vontade. Ainda assim para que tal aconteça, é necessário que esta domine as linhas discursivas da narrativa, ou seja, *os diferentes tipos de linguagem que um narrador tem de adotar para proteger, vigiar, corrigir e alimentar a narrativa na presença dos seus ouvintes* (ibidem, p. 98), tornando a mensagem cativante e compreensível por quem a recebe.

Tendo em conta que a narrativa pode assumir diferentes formas, cabe à criança utilizar a que mais lhe convém para expressar os seus pensamentos, entrando assim no domínio da *interpretação*. A criança é livre de contar a história como quer e portanto, este conceito relaciona-se sobretudo com a importância que esta atribui a determinadas personagens e acontecimentos. Assim, *aos 4 anos muitas crianças já são capazes de dar vários formatos à narrativa da mesma experiência [...] contar a ida para a cama em geral, recordarem um episódio particular ou pessoal desse momento ou inventarem uma história em que os*

próprios contornos emocionais dos seus rituais noturnos são projetados (ibidem, p.101), aos poucos vai sendo capaz de criar as suas próprias histórias, ainda que muito baseadas no seu quotidiano.

A autoria atinge o seu expoente máximo quando a criança que narra *não se refere ao mundo criado pelo texto oral ou escrito propriamente dito, produzindo assim uma linguagem fluente que é coerente, coesa, funcional sem ser nem o prolongamento da intervenção de um outro interlocutor nem o suporte para as exigências pragmáticas imediatas de uma tarefa* (ibidem, p. 104). Ao tornar-se autora, a criança cria as suas próprias histórias, sem a ajuda de um adulto e mesmo assim é capaz de o fazer de forma assertiva.

1.5. Criatividade e autoria no reconto oral de histórias

O reconto oral de histórias permite à criança expressar-se de forma criativa e emotiva, bem como *a oportunidade para expressarem as suas ideias à sua maneira e aumenta a motivação, a literacia e as competências orais. Quanto mais as crianças se familiarizam com os vários elementos de uma história em particular, mais à vontade se sentem para as reestruturar* (Beetlestone, 1998, p. 20). Quanto melhor conhecer as histórias, mais à vontade se sente para criar novas histórias tendo por base as histórias que domina.

De acordo com Martinez (2004), a criatividade pode ser vista de diferentes formas. Existe uma conceção que defende que a criatividade é uma capacidade inata e que mais tarde, devido às condicionantes do meio, pode ser impulsionada ou retraída. Por outro lado, temos a conceção de criatividade não como uma capacidade inata, mas adquirida.

Apoiada na teoria histórico-cultural de Vigotsky, a autora afirma que *a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o individuo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta* (Martínez, 2004, p. 85). Entendemos que a criança torna-se criativa por interação com o meio do qual faz parte, onde todos os estímulos são uma mais-valia para atingir o seu potencial criativo. O texto seguinte mostra a inflexibilidade de uma professora perante a redação de uma aluna. A repressão do ato criativo pode fazer com que a criança se iniba e deixe de dar largas à sua imaginação. O adulto fornece demasiadas regras à criança o que pode

condicionar o seu desempenho. Possivelmente, a criança não teve a oportunidade de se expressar livremente porque a professora não admite que uma situação real possa ser transformada numa situação imaginária.

- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...

- Ovos azuis? – reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redação, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.

- Ovos azuis, sim, senhora professora – respondi eu. - A minha galinha põe ovos azuis.

- A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já outra redação.

Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma. Não baixei os olhos. Apenas os senti escurecer, num desafio. Durante o recreio fiquei na sala, de castigo. Mas não fiz outra redação. Quando, depois do «toque», a professora me chamou para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:

- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis (Santos & Balancho, 1987, p.94).

A barreira à criatividade levantada pela professora, não só condiciona o ato criativo da criança, como influencia a sua autoestima. Uma criança com baixa autoestima e que se sente incompreendida, pode deixar de partilhar as suas ideias por considerar que não são relevantes.

Segundo Duffy (1998), *ao encorajar a educação, criatividade e imaginação estamos a promover a habilidade das crianças para explorar e compreender o mundo e a aumentar as suas oportunidades para criar novas ligações e alcançar novos conhecimentos (p.8).*

A frequência do jardim de infância deve proporcionar à criança a oportunidade de explorar materiais ricos e experiências únicas que contribuam para estimular a sua criatividade e aumentar o seu conhecimento. Uma criança estimulada do ponto de vista criativo, tem mais probabilidades de manter e desenvolver essa característica ao longo da vida.

Cabe aos educadores apoiar e encorajar *as crianças a experimentar com materiais de arte e a brincar ao faz-de-conta para criar os seus próprios símbolos e textos narrativos* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 480), a valorização do ato criativo da criança é fundamental, para que sinta vontade de criar novamente. Para que o sentimento de autoria

se desenvolva na criança, é necessário que o educador lhe dê liberdade de criar e de sentir que a sua criação lhe pertence.

Tal como defendemos ao longo do nosso estudo, a autoria relativa ao reconto oral de histórias de autor, dá-se quando a criança que narra introduz elementos novos e reinventa histórias conhecidas.

Borges e Moreira (2004), afirmam que *o discurso literário parte de um imaginário e se historiza ao adquirir sentidos, passando a partir daí a ter existência real pela linguagem no mundo da ficção (...) basta que o autor desdobre o seu imaginário pondo a língua em funcionamento* (p. 461). Através da linguagem, o mundo imaginário ganha forma e torna-se real. Ao contar uma história, a criança compreende que muitas situações que refere não fazem parte do mundo real, no entanto, ela narra como que as estivesse a vive-las realmente.

Com base numa experiência italiana retratada por Ostetto e Leite, a questão dos registos e da autoria é extremamente importante não apenas para o educador e para os pais pois permite seguir de perto o desenvolvimento da criança mas também para a própria criança, permite *a possibilidade de expressar-se e ver-se documentada em suas ações quotidianas, o que significa a certeza da valorização das produções culturais – produzidas “pelas crianças, entre elas, no convívio” com os adultos e com o mundo adulto* (Faria, 1993 cit. por Ostetto & Leite, 2008, p. 27). Ao ver expostas as suas criações e as dos seus colegas, a criança aprende a admirar a beleza de cada uma e ao mesmo tempo a reconhecer que cada trabalho tem um autor. Por outro lado, a disponibilidade por parte do educador para registar e afixar as ideias expressas pela criança é fundamental para que esta se sinta escutada e valorizada.

Ao observarem os trabalhos expostos, os pais tendem a questionar as crianças sobre as suas criações, sendo mais uma oportunidade para as crianças afirmarem a importância do que produziram.

Este procedimento é importante pois *reforça a ideia de que a maneira como o espaço está organizado pode favorecer as relações, dando maior liberdade para o barulho, o sono, a concentração, a expressão (...) as crianças expressam-se com autonomia e autoria, por meio de variados instrumentos e materiais* (Ostetto & Leite, 2008, p.33). Uma postura atenta por parte do educador, o interesse demonstrado pelos pais e por fim uma sala de atividades bem organizada, são ingredientes que sensibilizam a criança para a autoria.

Deste a infância que a autoria ganha um papel de relevo, especialmente na narração, permitindo à criança exteriorizar todos os seus sentimentos e *acredito que são o olhar e a escuta sensíveis do sujeito – portanto, a linguagem - que lhe possibilitam perceber o outro como diferente de si; que lhe permitem perceber o outro em sua singularidade, com suas nuances, seus tons, suas texturas, seus timbres, suas especificidades* (Kramer et al., 1996, p. 81-82). A narrativa cria o elo de ligação entre a criança e o outro, é nesta relação que a criança contata com a existência de múltiplas narrativas com características únicas.

Cap. 2 – A influência do conto no desenvolvimento infantil

2.1. A contribuição do conto para a expressão oral

O conto é um texto narrativo que segundo Traça (1992), funciona como *um veículo transmissor de conhecimento, é uma “palavra” (parábola) cujo fio condutor não deve ser cortado ao passar de geração em geração sob a pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo* (p.28).

Esta antiga tradição relaciona-se com a necessidade humana de relatar acontecimentos e de manter viva a memória coletiva. Independentemente do conto ser mais realista ou apelar mais ao fantástico, existem formalismos próprios deste gênero literário que por norma estão presentes. Por exemplo: a narrativa ter poucas personagens, ser breve, etc.

A forma como é narrado o conto confere-lhe singularidade e sentido.

O conto permite ainda perceber a forma como a narrativa e a história estão interligadas, já que *a narrativa não só dá sentido à história (...) como produz a historicidade inventando o trama que encadeia as coisas e os acontecimentos. Por este motivo, a narrativa é predominantemente metonímica: seleciona e articula os paradigmas culturais que fazem o quotidiano* (Propp, 1978, p.24), apoiando-se em situações que lhe são próximas, a criança cria uma história através da qual organiza acontecimentos, o que obriga à estruturação do seu pensamento narrativo.

A maior parte dos livros de histórias a que as crianças em idade pré-escolar têm acesso são contos. Este gênero literário é tão bem aceite que é frequente as crianças pedirem para ouvir a mesma história vezes sem conta. Reconhecendo o fascínio que as crianças sentem por determinadas histórias, os educadores permitem que na sala as crianças tenham uma área – biblioteca – onde facilmente podem encontrar as suas histórias prediletas.

Esta experiência é enriquecedora já que permite que estas desenvolvam *o interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo (...) O grupo termina por estabelecer o seu repertório de histórias favoritas, aquelas com as quais as crianças mais se identificam e cujas leituras costumam imitar* (Rego, 1990, cit. por Simões 2000, p. 27). É frequente a criança estabelecer um laço afetivo com uma determinada história e isso pode acontecer pelos mais variados motivos: ou porque gosta do enredo, ou porque se identifica com as personagens, ou porque a história é cómica, etc.

Este interesse por histórias pode levar a criança a decorar as falas das personagens, os acontecimentos que para ela são significativos e até ser capaz de recontar a história pormenorizadamente.

É igualmente importante que a criança tenha uma boa experiência ao contatar pela primeira vez com a literatura, assim:

Como as crianças gostam da narração oral, esta constitui um meio eficaz para as pôr em contato com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária. Se o conto for “bonito”, (...) as crianças não assimilam só o exemplo contido na trama narrativa mas também a beleza das palavras (Traça, 1992, p. 124).

Como refere Traça (1992), o prazer de ouvir ler e de ler deve ser cultivado desde muito cedo, para que a criança se torne um adulto leitor, compreenda o sentido do que é lido e reconheça importância e utilidade da literatura no dia-a-dia.

Para além dos aspetos já mencionados, o conto promove o desenvolvimento linguístico. A linguagem dos contos de fadas é acessível, sem expressões rebuscadas e uma vez interiorizada pela criança pode ser aplicada a várias situações de comunicação (relato, reconto, justificar uma ideia, etc.).

Entendemos comunicação como *o processo permanente de aprendizagem e de mudança. Consciente ou inconsciente, mas sempre intencionalmente este processo instaura uma desordem na harmonia anteriormente existente* (Lopes, 2004, p. 28), torna-se necessário dar tempo à criança até que esta se sinta confortável para “enfrentar” o outro numa situação de comunicação.

Neste sentido, o educador deve ser sensível às necessidades da criança e perceber que esta pode não se sentir preparada para uma situação de comunicação que envolva um público. Segundo Amor (2006), existem fatores que podem inibir a criança, uma vez que o oral ocorre:

- *Numa situação frente a frente;*
 - *Em presença de um contexto também tornado significativo;*
 - *Num tempo limitado (pelos parceiros da comunicação ou pelas circunstâncias em que ela se desenvolve) o que dificulta a planificação do que se pretende dizer;*
 - *Em sequência temporal linear (a fala não possui a dimensão espacial da escrita);*
 - *Com envolvimento total dos interlocutores (maior emergência do eixo «eu» - «tu»).*
- (p.63).

Para além destas circunstâncias, existem outros fatores que influenciam o discurso oral:

- *Psicológicos e socioculturais;*
 - *Estádio de desenvolvimento linguístico do aprendente;*
 - *Grau de alfabetização ou letramento;*
 - *Tipo/ género de discurso e registo visados (grau de formalidade e de normalização).*
- (p. 63).

Tendo em conta os fatores que podem condicionar o desempenho oral, deve existir um trabalho de sala de atividades que contribua para a participação ativa da criança em situações de comunicação oral.

Assumindo que cada criança tem o seu ritmo, o educador pode explorar o conto de diversas formas, tirando partido do potencial de cada uma:

O conto de fadas é explorado, após a narração inicial, noutras atividades pedagógicas, como por exemplo, com a produção de desenhos, reconhecimento de palavras, atividades de desenvolvimento vocabular, de dramatização, ou outras atividades artísticas (musicais, poéticas, etc.) (Albuquerque, 2000, p. 27).

Utilizando estas ou outras atividades que pelo seu carácter lúdico geralmente são do agrado da criança, o educador compreende quais os aspetos do desenvolvimento da linguagem que necessitam de ser melhorados e aqueles que já foram adquiridos.

2.2. A contribuição do conto na formação pessoal e social da criança

Desde que nasce, a criança está inserida numa determinada sociedade e portanto exposta a regras e normas de conduta que são aceites e respeitadas por todos os seus membros. A aquisição de regras nem sempre é fácil e pode causar desconforto à criança. Por vezes, esta não compreende a razão que justifica o facto de não poder realizar uma determinada ação.

O conto assume um papel de relevo, neste contexto:

A maior parte dos contos suscitam uma atenção consciente a valores e exemplos prescritos. Ao ouvirem ler ou ao lerem elas próprias, as crianças são confrontadas com determinados papéis, adquirem normas e valores (Traça, 1992, p.96).

Ao adquirir referências, a criança vai compreendendo qual a melhor forma de se posicionar no mundo e conseqüentemente de fazer face aos desafios da vida. Os papéis apresentados pelas personagens assumem uma grande importância pois preparam a criança para a vida adulta. *Os contos modernos para as crianças evitam sobretudo os problemas existenciais,*

ainda que estes sejam questões cruciais para todos nós. A criança precisa muito especialmente de sugestões, em forma simbólica, sobre como lidar com estes obstáculos para chegar sem risco à maturidade (Bettelheim, 1984, p. 15). No que respeita ao campo emocional, tal como afirma o autor supracitado, as crianças não ganham nada em ouvir contos que camuflam a realidade. Embora alguns temas possam parecer ao adulto demasiado chocantes, para uma criança a sua abordagem é essencial, pois confere as ferramentas necessárias para superar adversidades.

Para Bettelheim (1984), mais importante do que a moral da história, é o facto de a criança ser capaz de se identificar com o herói e sofrer a par com ele em todos os momentos de difíceis. No entanto, quando a paz é restaurada e o herói triunfa, a criança sente que também ela venceu a batalha, partilhando a alegria da vitória.

A criança vive a história de forma intensa, emitindo juízos de valor sobre as personagens. Quando se trata do herói da história, a criança tende a considerar que este é uma personagem boa e justa que merece o sucesso e o reconhecimento. Quando se trata de um vilão, a opinião é oposta, é uma personagem que existe para dificultar a vida ao herói e portanto espera-se que seja punida ou castigada por isso.

Para Bettelheim os contos de fadas são imprescindíveis:

(...) trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades da vida é inevitável, faz parte intrínseca da natureza humana – mas se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso (ibidem, p. 15).

À semelhança do herói/ heroína da história a criança aprende que deve lutar com coragem para ultrapassar os seus problemas e voltar a uma situação estável, na qual de sinta feliz.

As soluções para os conflitos apresentadas pelo conto são facilmente entendidas pela criança, *o conto de fadas oferece soluções que a criança pode aprender no seu nível de compreensão* (ibidem, p.19), e ao mesmo tempo assegura a sua estabilidade emocional.

O conto por nós escolhido apresenta como solução para o abandono e para a negligência, bem como a procura de relações de amizade sólidas que permitam obter a segurança emocional necessária para continuar a viver.

Apresentaremos de seguida a inserção curricular das temáticas do relatório *O reconto oral e a autoria na Educação Pré-Escolar – Um estudo de caso*, com base em documentos oficiais do Ministério da Educação.

2.3. Inserção curricular das temáticas

Para uma melhor compreensão da importância formativa e curricular da temática abordada no nosso relatório, *O reconto oral e a autoria na Educação Pré-Escolar – Um estudo de caso*, faremos de seguida uma breve análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) e das Metas de Aprendizagem (ME, 2010).

Importa realçar em primeiro lugar o princípio geral determinado pela Lei-Quadro,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica (...) sendo complementar da ação educativa da família (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, P. 15).

Neste sentido, aceitamos a responsabilidade conjunta na formação de cidadãos autónomos, livres e conscientes dos seus compromissos perante a sociedade.

Ao longo deste estudo, focámos diferentes aspetos do desenvolvimento da criança, como a competência narrativa e o reconto oral.

Durante as quatro sessões tentámos dar voz às crianças e valorizar as suas intervenções e produções, partindo do princípio que *o desenvolvimento da linguagem oral, depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe ter coisas interessantes para dizer* (ibidem, p. 67). Criámos oportunidades de comunicação distintas em cada uma das sessões, que permitiram às crianças expressar as suas ideias, contactar com novo vocabulário relacionado com o conto abordado e serem escutadas quando contaram a história.

Utilizámos diversas estratégias de apropriação do conto *Os Músicos de Bremen*, como a leitura e a audição da história e a ordenação de cartões, que permitiram à criança compreender e recontar a história. *As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo (...)* (ibidem, p. 70). A diversidade de estratégias mostrou-se uma mais-valia, possibilitando às crianças uma participação mais segura e ativa ao longo das sessões.

No que respeita ao desenvolvimento da criança enquanto cidadã solidária e justa, optámos por um conto que remete para a temática do abandono na velhice. Através do conto, as crianças foram capazes de se identificar com os animais abandonados e de condenar a falta de valores e atitudes por parte dos seus donos. Ainda que o objetivo principal do nosso

estudo não tenha sido trabalhar a formação pessoal e social no pré-escolar, acreditamos que o educador tem o dever de promover nas crianças atitudes e valores *que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida* (ibidem, p. 51). Trabalhar o conto escolhido com as crianças, permitiu sensibilizá-las para questões que poderão ter de enfrentar no futuro.

No que concerne à análise das Metas de Aprendizagem e de acordo com o referido em relação às OCEPE, o nosso projeto insere-se na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, assim como da Formação Pessoal e Social.

Em primeiro lugar, referimos as metas pertencentes à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (ME, 2010), que parecem estar relacionadas com o nosso projeto de intervenção.

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

No que respeita à área da Formação Pessoal e Social (ME, 2010), as metas que parecem estar relacionadas com o nosso projeto de intervenção são:

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de caraterísticas e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade, ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar.

Uma vez justificada a inserção curricular das temáticas, passaremos a apresentar a metodologia de investigação.

Parte II. Estudo Empírico

Cap.3 – Metodologia de Investigação

*Corpo orientador da pesquisa que, obedecendo
a um sistema de normas, torna possíveis
a seleção e articulação de técnicas,
no intuito de se poder desenvolver
o processo de verificação empírica
(Pardal & Correia, 1995, p. 10).*

3.1. Caraterização do estudo

Foi nossa opção realizar um estudo de caso para o qual recorreremos a uma metodologia de investigação qualitativa. Esta decisão resultou do facto de existirem fortes condicionantes de tempo e meios.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso *é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos* (p. 32-33). Esta definição vai ao encontro das circunstâncias que levaram à realização da nossa investigação. O estudo foi realizado num contexto de vida real – jardim de infância, cujas questões de investigação e objetivos definidos surgiram de situações observadas em contexto de prática pedagógica.

Segundo Campomar (1991), *o estudo de caso envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações* (p. 96). Assim sendo, optámos por uma metodologia de estudo de caso visto que ao longo da nossa intervenção tentámos compreender como se processa o reconto oral de histórias de autor em cada um dos elementos da amostra, bem como o significado atribuído pelas crianças à situação por nós proposta. O nosso estudo não tem como objetivo generalizar os resultados obtidos nas sessões de investigação mas sim, apresentar aprofundadamente os resultados de cada elemento da amostra.

A intervenção didática por nós realizada foi sofrendo ajustes ao longo das quatro sessões de implementação. O tempo de duração das sessões foi revisto de forma a corresponder ao superior interesse e necessidades das crianças, garantindo em simultâneo que o objetivo deste estudo fosse alcançado.

Quanto à investigação qualitativa, Tuckman (2012) afirma que se desenvolve *na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever e focar-se no processo, analisar os seus dados indutivamente e procurar o verdadeiro significado dos acontecimentos* (p. 721). De acordo com o autor citado, o investigador é também um valioso instrumento de recolha de dados. No que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas, importa lembrar o quão difícil é compreender o verdadeiro significado que estas atribuem aos acontecimentos, por mais rigorosos que procuremos ser ao longo do processo de recolha de dados.

Optámos pela utilização de uma metodologia de investigação qualitativa, na qual desenvolvemos um estudo de caso, atendendo aos seguintes critérios:

1. A definição de uma amostra intencional composta por três sujeitos. O critério de escolha da amostra relaciona-se com a competência narrativa de cada criança, bem como com o seu ambiente cultural e familiar (cf. anexos 1, 2 e 3);
2. A complexidade que envolve o trabalho com crianças em idade pré-escolar;
3. A diversidade de aspetos a serem considerados durante a investigação.

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados, a sua multiplicidade permite a triangulação de dados, o que garante uma maior credibilidade na sua análise. A utilização de diversas fontes foi muito importante, na medida em que permitiram a recolha de dados baseados na observação participante, na análise documental, nas notas de campo do investigador, na tabela de ordenação de personagens e nas grelhas de avaliação.

Os dados analisados foram recolhidos ao longo de quatro sessões de implementação do projeto, através da prestação das crianças em diferentes atividades – leitura da história, audição da história, ordenação de cartões e narração de uma história de autor.

A maioria dos dados recolhidos centrou-se nas atividades de compreensão da leitura, no desempenho das crianças na narração e no reconto oral de histórias de autor.

Foi nossa opção utilizar o Sistema de Análise da Matriz Narrativa proposto por Gonçalves e colaboradores (2000), para o tratamento dos dados recolhidos, uma vez que pretendemos analisar a competência narrativa de cada criança da amostra, tendo como parâmetros a coerência estrutural, a complexidade do processo e a diversidade de conteúdo. Assim, procedemos à análise da narrativa, comparando as histórias inventadas pelas crianças com a obra original.

3.2. Instrumentos de recolha e análise de dados

No decorrer da investigação é frequente o investigador sentir-se perdido com tanta informação. Por vezes tem informação a mais, o que torna difícil a seleção do que verdadeiramente importa, ou porque apesar de ter muita informação não possui nada de relevante para o estudo.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), existem *situações de sobre-informação, sub-informação e pseudo-informação, que apelam à necessidade de construção de instrumentos capazes de lhe permitir selecionar a informação relevante necessária à resolução do seu problema de investigação* (p.98). A escolha da técnica e do instrumento de recolha dos dados dependerá dos objetivos que se pretendem alcançar, do grupo a ser estudado, da disponibilidade temporal e financeira, da forma como está concebida a investigação e ainda dos interesses pessoais de quem investiga.

3.2.1. Observação direta e participante (notas de campo)

Para uma recolha precisa e objetiva dos dados optámos pela técnica da observação direta, dado permitir ao investigador obter os dados no momento em que decorre a ação, de forma fiel, uma vez que este regista tudo o que está a suceder.

Esta escolha dependeu ainda do tipo de investigação definido (estudo de caso), que segundo Yin (2005) *leva a fazer observação direta e a coligir dados em ambientes naturais, o que é diferente de confiar em dados derivados (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários)* (cit. por Duarte, 2008, p. 116). A técnica de observação adotada foi a observação participante, na qual *o observador pertence ao grupo, ou seja, de uma forma parcial ou completa, ele desempenha um papel ativo no grupo* (Carrancho, 2005, p. 91). Ao participarmos ativamente na vida da sala de atividades, estabelecemos uma relação de amizade, respeito e entreajuda com as crianças que favoreceu a concretização deste estudo.

Embora alguns autores defendam que *nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125), no nosso caso tal não se verificou, visto as crianças já nos conhecerem de outras atividades realizadas e do convívio diário.

Como complemento à observação participante foram escritas notas de campo, ou seja, *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (ibidem, p. 150), o que significa que o investigador deve refletir e descrever sobre o que acontece durante a investigação. Ao optarmos pela utilização de quadros de registo nas sessões, conseguimos limitar os dados observados aos objetivos propostos.

3.2.2. Gravação vídeo e áudio

Por vezes a observação e as notas de campo são insuficientes para registar tudo o que se observa. Assim, a utilização da vídeo gravação enquanto ferramenta de recolha de dados, permitiu visualizar a atividade sempre que necessário, o que possibilitou a análise mais detalhada da realidade já experienciada e detetar factos/ pormenores que não foram identificados durante a observação direta.

A repetição da áudio gravação permitiu captar a interação verbal durante as duas primeiras sessões de investigação e explorar os aspetos narrativos de cada uma das crianças na última sessão.

3.2.3. Análise das três dimensões da narrativa

No âmbito do nosso projeto considerámos importante compreender como é que a criança enquanto autora constrói a sua narrativa.

A importância do discurso oral no desenvolvimento da criança, tem sido alvo de atenção por parte de vários investigadores. O discurso surge num contexto onde as pessoas interagem e é esta interação *que ativa, constrói e negocia as características da narração, a que define os temas e as fórmulas* (Lluch, 2003, p. 88). Neste sentido, a nossa análise focou-se nas três dimensões da narrativa de Óscar Gonçalves (2000, p. 75-101): 1) A Estrutura e Coerência Narrativa, 2) O Processo e Complexidade Narrativa 3) O Conteúdo e Diversidade Narrativa.

O modelo acima proposto tem sido frequentemente utilizado em diferentes estudos sobre narrativas e aplicado a diferentes públicos-alvo.

Explicaremos as três dimensões da narrativa e as sub-dimensões de análise a elas associadas de acordo com os três manuais de avaliação da narrativa propostos por Óscar Gonçalves (2000, p. 79-101):

- 1) A dimensão Estrutura e Coerência Narrativa está relacionada com a forma como as crianças articulam os diferentes elementos da narrativa e as diferentes narrativas. Segundo Gonçalves (2000), a autoria só se verifica quando todos os elementos da narrativa estão interligados de forma lógica e coerente. A narrativa deve atender a uma sequência compreensível por parte de todos os intervenientes. Esta dimensão engloba quatro sub-dimensões: a) *orientação*, b) *sequência estrutural*, c) *comprometimento avaliativo* e d) *integração*.

A pontuação atribuída às sub-dimensões de análise narrativa será atribuída segundo a graduação de “nada ou muito pouco” a “muito elevado”, de acordo com a escala de Likert de cinco pontos, tendo em conta todos os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto (Malhotra, 2005).

- a) A *orientação* refere-se à capacidade da criança evocar as personagens, o contexto social, as noções espaço-temporais e pessoais onde decorre a ação. A narrativa deve permitir dar resposta às seguintes questões: - *quem?*, *quando?*, *onde?* e o *porquê* de um determinado episódio ter ocorrido.

Acrescentamos no quadro um os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 1 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *orientação*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	<ul style="list-style-type: none"> -Não menciona personagens ou menciona uma personagem; -Não menciona o contexto social da personagem; -Não menciona elementos espaço-temporais da personagem; -Não menciona as características pessoais da personagem.
2- Pouco	<ul style="list-style-type: none"> -Menciona duas ou três personagens; -Não menciona o contexto social das personagens; -Menciona elementos espaço-temporais relacionados com as personagens; -Não menciona as características pessoais das personagens.
3- Moderado	<ul style="list-style-type: none"> -Menciona mais do que quatro ou cinco personagens; -Não menciona o contexto social das personagens; -Menciona poucas referências espaço-temporais relacionadas com as personagens; -Não menciona as características pessoais das personagens.
4- Elevado	<ul style="list-style-type: none"> -Menciona mais do que quatro ou cinco personagens; -Não menciona o contexto social das personagens; -Menciona várias referências espaço-temporais relacionadas com as personagens; -Faz referências pessoais.
5- Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> -Menciona mais do que quatro ou cinco personagens; -Menciona o contexto social das personagens; -Menciona várias referências espaço-temporais relacionadas com as personagens; -Faz referências pessoais.

- b) A *sequência estrutural* refere-se à estrutura da narrativa, isto é, ao acontecimento inicial ou acontecimentos que ativem uma situação, à resposta interna ao acontecimento, às ações e consequências. O autor tem a liberdade de criar várias narrativas dentro da narrativa principal. A sequência estrutural permite responder à questão *e o que aconteceu?*

Apresentamos no quadro dois os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 2 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *sequência estrutural*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Não apresenta a situação inicial; -Não apresenta a situação final; -Não se verifica linearidade na ação; -Não menciona a resposta interna de cada personagem.
2- Pouco	-Apresenta a situação inicial; -Não apresenta a situação final; -Não se verifica linearidade na ação; -Não menciona a resposta interna de cada personagem.
3- Moderado	-Apresenta a situação inicial; -Apresenta a situação final; -Ação linear mas pouco clara -Menciona a resposta interna de cada personagem;
4- Elevado	-Apresenta situação inicial -Apresenta a situação final; -Ação linear clara -Menciona a resposta interna de cada personagem;
5- Muito elevado	-Apresenta situação inicial -Apresenta a situação final; -Ação linear bastante clara -Menciona e justifica a resposta interna de cada personagem;

- c) O *comprometimento avaliativo* está relacionado com o significado afetivo que o narrador atribui ao que está a contar. Este mostra-se verdadeiramente envolvido na narração quando as suas emoções transparecem, em suma, quando chora, muda o tom de voz, ri, etc.

Esta sub-dimensão permite avaliar até que ponto a criança se sente envolvida ou não com a história que está a narrar.

No quadro três podemos observar os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 3 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *comprometimento avaliativo*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Nega-se e não demonstra vontade em contar a história;
2- Pouco	-Demonstra pouca vontade em contar a história e não se envolve emocionalmente com a mesma; -Não dá entoação à narrativa -Não utiliza articuladores de discurso.
3- Moderado	-Conta a história com empenho e satisfação, envolvendo-se emocionalmente com a mesma; - Não dá entoação à narrativa -Não utiliza articuladores de discurso.
4- Elevado	-Conta a história com empenho e satisfação, envolvendo-se emocionalmente com a mesma; -Dá entoação à narrativa; -Utiliza articuladores de discurso.
5- Muito elevado	-Conta a história com grande empenho e satisfação, envolvendo-se emocionalmente com a mesma; -Dá entoação à narrativa; -Utiliza articuladores de discurso.

- d) A *integração* mostra a forma como os elementos da narrativa inicialmente dispersos, são organizados pelo narrador, formando um todo coerente. A história ganha sentido, quando os elementos se conciliam uns com os outros, mesmo quando estamos perante narrativas dentro de narrativas.

Posto isto, a questão a ser colocada é: - *o fio condutor do discurso é claro?*

No quadro quatro apresentamos os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 4 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *integração*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	- Não estamos perante uma narrativa
2- Pouco	- Narrativa sem fio condutor; - Repete de trechos da narrativa.
3- Moderado	- Narrativa confusa, com um fio condutor definido; - Revela ansiedade a nível discursivo.
4- Elevado	- Narrativa clara, com um fio condutor definido. - Revela ansiedade a nível discursivo.
5- Muito elevado	- Narrativa clara, com um fio condutor bem definido; - Revela serenidade a nível discursivo.

- 2) A segunda dimensão, diz respeito ao Processo e Complexidade Narrativa. Esta dimensão representa a diversidade e riqueza que o sujeito imprime à narrativa, ou seja, a forma como são descritas as sensações, os estados emocionais e cognitivos e as situações que lhe são significativas.

Esta dimensão engloba quatro sub-dimensões: a) *objetivação*, b) *subjetivação emocional*, c) *subjetivação cognitiva* e d) *metaforização*.

- a) A *objetivação* consiste numa descrição pormenorizada feita pelo narrador das sensações que se apresentam ao longo da história. Apela a elementos captados pelos sentidos, paladar, visão, olfato e audição. Quem ouve a história tem que experienciar as emoções e sensações que são narradas.

O quadro cinco explicita os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 5 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *objetivação*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Não introduz nenhum elemento sensorial na narrativa.
2- Pouco	-Introduz um elemento sensorial na narrativa.
3- Moderado	-Introduz dois elementos sensoriais distintos na narrativa.
4- Elevado	-Introduz três elementos sensoriais distintos na narrativa.
5- Muito elevado	-Introduz quatro ou cinco elementos sensoriais distintos na narrativa.

- b) A *subjetivação emocional* consiste em explorar a multiplicidade de estados emocionais e sentimentos associados aos factos que estão a ser narrados. Quanto maior for a diversidade de emoções melhor será a qualidade narrativa. A atribuição da pontuação nesta sub-dimensão é explicada no quadro seis.

No quadro seis apresentamos os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 6 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *subjetivação emocional*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Não faz referência ao estado emocional das personagens; - Não dá entoação ao que está a ser narrado.
2- Pouco	-Menciona apenas um estado emocional de uma das personagens; - Não dá entoação ao que está a ser narrado;
3- Moderado	-Menciona dois ou três estados emocionais de uma ou várias personagens; - Dá entoação ao que está a ser narrado.
4- Elevado	-Menciona pelo menos quatro estados emocionais de uma ou várias personagens; - Dá entoação ao que está a ser narrado.
5- Muito elevado	-Menciona cinco ou mais estados emocionais de uma ou várias personagens; - Dá entoação ao que está a ser narrado.

- c) A *subjetivação cognitiva* diz respeito aos pensamentos da criança, vividos durante a narrativa. As cognições, as ideias, os pensamentos ou planos, experimentados pelo sujeito estão presentes na história de forma pormenorizada.

Apresentamos no quadro sete os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 7 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *subjetivação cognitiva*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Não exprime pensamentos, vivências ou sentimentos.
2- Pouco	- Não partilha os seus pensamentos, vivências ou sentimentos mas reconhece os sentimentos das personagens.
3- Moderado	- Partilha de forma indireta os seus pensamentos, vivências ou sentimentos mas não se identifica com os personagens.
4- Elevado	-Partilha o que sente de forma indireta, através de um sentimento de solidariedade e identificação com as personagens.
5- Muito elevado	-Partilha de forma clara e direta os seus sentimentos, pensamentos e vivências que sente acerca de uma determinada situação.

- d) A *metaforização* diz respeito à construção de vários significados pessoais, elaborados a partir das vivências relatadas. A criança dissocia-se da experiência imediata e partilha a sua visão dos acontecimentos. Esta sub-dimensão é geralmente visível em vários momentos ao longo da narrativa, que nos permitem compreender o significado que a situação descrita teve para a criança.

O quadro oito explicita os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 8 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *metaforização*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre o significado que determinada situação tem para si; - Não consegue distanciar-se da história e partilhar o seu ponto de vista.
2- Pouco	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre o significado que determinada situação tem para si; - Distancia-se da história partilhando o seu ponto de vista, de forma pouco clara.
3- Moderado	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre o significado que determinada situação tem para si; - Distancia-se da história partilhando o seu ponto de vista, de forma bastante clara.
4- Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre o significado que determinada situação tem para si; - Distancia-se da história partilhando diferentes pontos de vista.
5- Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre o significado que determinada situação tem para si; - Distancia-se da história partilhando diferentes pontos de vista; - Apresenta argumentos que sustentam o seu ponto de vista.

3) A terceira dimensão, diz respeito ao Conteúdo e Diversidade Narrativa. Esta dimensão está relacionada com a multiplicidade de conteúdos narrativos presentes na história. Espera-se que a criança seja capaz de criar uma diversidade de personagens, cenários, acontecimentos e temas. Esta dimensão engloba quatro sub-dimensões: a) *diversidade de personagens*, b) *diversidade de acontecimentos*, c) *diversidade de cenários* e d) *diversidade de temas*.

a) A *diversidade de personagens* implica a apresentação e descrição detalhada das personagens. Quanto maior for o número de personagens presentes na história, mais rica será a narrativa no que respeita ao enredo.

Apresentamos no quadro nove os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 9 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *diversidade de personagens*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Apresenta algumas personagens presentes na obra original.
2- Pouco	-Apresenta todas as personagens presentes na obra original.
3- Moderado	-Apresenta personagens presentes na obra original e personagens da sua autoria.
4- Elevado	-Apresenta apenas personagens da sua autoria.
5- Muito elevado	-É capaz de se distanciar da obra original, e apresentar personagens da sua autoria; -Recria novas histórias de vida para as personagens.

- b) A *diversidade de acontecimentos* relaciona-se com o número de acontecimentos que fazem parte da narrativa. Devem apresentar-se em grande número, serem diferentes e estarem logicamente organizados. Permite responder à questão: - *então o que aconteceu?*

No quadro dez apresentamos os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 10 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *diversidade de acontecimentos*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	- Narra o acontecimento inicial e o acontecimento final da história; - A diversidade de acontecimentos narrados não permite antever acontecimentos futuros; - Não se distancia da obra original para criar novos acontecimentos;
2- Pouco	- Narra dois a três acontecimentos distintos; - A diversidade de acontecimentos narrados permite antever acontecimentos futuros; - Não se distancia da obra original para criar novos acontecimentos;
3- Moderado	- Narra quatro a cinco acontecimentos distintos; - A diversidade de acontecimentos narrados permite antever acontecimentos futuros; - Sente dificuldade em distanciar-se da obra original para criar novos acontecimentos.
4- Elevado	- Narra seis a sete acontecimentos distintos; - A diversidade de acontecimentos narrados permite antever acontecimentos futuros; - Distancia-se da obra original criando novos acontecimentos.
5- Muito elevado	- Narra oito ou mais acontecimentos distintos; - A diversidade de acontecimentos narrados permite antever acontecimentos futuros; - Distancia-se da obra original criando novos acontecimentos.

- c) A *diversidade de cenários* diz respeito à diversidade de contextos que o narrador apresenta na sua narrativa. O facto de a narrativa transitar por uma grande diversidade de contextos, torna-a dinâmica e interessante.

No quadro onze podemos observar os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 11 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *diversidade de cenários*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Apresenta cenários iguais aos da obra original.
2- Pouco	-Apresenta um cenário que não consta da obra original.
3- Moderado	-Apresenta dois cenários que não constam da obra original.
4- Elevado	-Apresenta três cenários que não constam da obra original.
5- Muito elevado	-Apresenta quatro ou mais cenários que não constam da obra original.

- d) A *diversidade de temas* relaciona-se com a capacidade de a criança apresentar uma grande diversidade de temas na sua história. Quanto maior for o número de assuntos novos invocados pelo narrador, mais rica é a produção narrativa.

No quadro doze apresentamos os critérios que nos permitem pontuar a narrativa identificando o grau de acordo com a escala de Likert.

Quadro 12 – Critérios de pontuação da sub-dimensão *diversidade de temas*

Pontuação	Critérios
1- Nada ou muito pouco	-Apresenta temas iguais aos da obra original.
2- Pouco	-Apresenta um tema que não consta da obra original.
3- Moderado	-Apresenta dois cenários que não constam da obra original.
4- Elevado	-Apresenta três cenários que não constam da obra original.
5- Muito elevado	-Apresenta quatro ou mais cenários que não constam da obra original.

3.2.4. Avaliação das atividades

Para além das informações recolhidas acerca do grupo de crianças que compõem a amostra, na última sessão recorreremos a uma grelha de avaliação das atividades que foi preenchida por cada uma das crianças da amostra, em momentos diferentes.

Esta grelha é composta por uma imagem e legenda correspondentes a cada sessão, bem como por ícones de avaliação para pintar (cf. anexo 7, 8 e 9). Para cada uma das imagens foi explicado às crianças que tinham de pintar o ícone “gostei muito”, “gostei” e “não gostei”, de verde, amarelo e vermelho respetivamente. A grelha teve como objetivo comparar o desempenho das crianças ao longo das atividades com os seus gostos pessoais e refletir sobre a atividade.

3.3. Organização e implementação do projeto

A intervenção didática foi arquitetada no decorrer das atividades do Seminário de Investigação Educacional A2 e foi desenvolvida em quatro sessões.

Na primeira sessão *Leitura da história* e na segunda sessão *Audição da história* contámos com a participação de todas as crianças da sala de atividades, sendo que a terceira sessão *Tarefa de Ordenação de Cartões* e a quarta sessão *Reconto Oral* foram trabalhadas apenas com o grupo de três crianças que compõe a amostra (cf. Quadro 13)

Quadro 13 - Organização das sessões de intervenção

Sessões	Participantes	Duração prevista
Sessão I - <i>Leitura da história</i> “ <i>Os músicos de Bremen</i> ”	Grupo de 24 crianças	30 min.
Sessão II - <i>Audição da história</i> “ <i>Os músicos de Bremen</i> ”	Grupo de 24 crianças	20 min.
Sessão III – Tarefa de <i>ordenação de Cartões</i>	Amostra de 3 crianças	10 min.
Sessão IV - <i>Reconto Oral</i>	Amostra de 3 crianças	15 min.

A escolha intencional da amostra esteve relacionada com a capacidade de produzir textos de autor, que atinge o seu auge quando a criança narradora é capaz de utilizar fluentemente a linguagem, de forma contextualizada e coerente. Segundo Wolf (2002), *entre os 4 e os 7 anos as crianças mostram capacidade para passarem de uma construção marcadamente local e peça-a-peça das suas narrativas para um tratamento sistemático no qual todas ou, pelo menos, muitas das partes surgem cuidadosamente interligadas.*(p. 104)

Optámos assim por escolher três crianças (designadas C1, C2 e C3), cujas idades estão situadas na mediana acima descrita, ou seja, cinco e seis anos. A escolha da amostra esteve também relacionada com o facto de as crianças terem acesso diferenciado à cultura e possuírem características familiares distintas. Assim, as probabilidades de obter narrativas distintas do ponto de vista da Estrutura e Coerência Narrativa, Processo e Complexidade Narrativa e Conteúdo e Diversidade Narrativa, seriam maiores.

Cap.4 – Desenvolvimento do projeto

4.1. Intervenção didática

4.1.1. Contextualização

O projeto de intervenção por nós concebido foi desenvolvido num jardim de infância do concelho de Aveiro. Importa salientar que o jardim de infância e a escola do 1º CEB, estão fisicamente divididos em dois edifícios distintos, embora partilhem o mesmo espaço exterior e a biblioteca. Para uma melhor caracterização do grupo de crianças procedemos à consulta e análise das fichas de anamnese preenchidas pelos pais e educadora.

O período de observação foi igualmente útil pois permitiu compreender melhor a realidade pedagógica e fazer uma antevisão da implementação do projeto. A sala é composta por um grupo de vinte e três crianças, dezassete do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre os dois e os seis anos.

Pudemos verificar que mesmo com a entrada de novos elementos ao longo do semestre, as crianças continuaram a partilhar um grande sentimento de pertença ao grupo. Existe uma atitude de grande entreajuda e cooperação entre todos os elementos, reforçada pela educadora. De uma forma geral, são crianças com um elevado nível de bem-estar, mostrando-se sempre interessadas e participativas na vida da sala de atividades (cf. anexo 10). Recorremos às grelhas de registo presentes no Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC (Portugal e Laevers, 2010), numa perspetiva de avaliação diagnóstica.

A análise relativa aos níveis de bem-estar emocional e implicação por nós realizada permitiu conhecer melhor a realidade do contexto no qual realizamos a nossa intervenção.

Os resultados mostram que 15 crianças parecem usufruir da sua permanência no jardim de infância, apresentando níveis altos (4 e 5) de bem-estar e implicação. Verificámos que 5 crianças apresentam níveis médios (3), tendencialmente baixos (1 e 2) de implicação e bem-estar. Apenas 3 crianças suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação, apresentando níveis baixos. Numa avaliação feita às famílias de proveniência das crianças, constatámos que são na sua maioria famílias estruturadas, compostas por pai, mãe e irmãos. Algumas crianças pertencem a famílias desestruturadas, o que segundo a educadora titular pode influenciar de alguma forma o seu rendimento escolar.

Os dados referentes às habilitações literárias indicam que aproximadamente 21% dos pais concluiu o ensino superior, 27% dos pais concluiu o 12º ano de escolaridade, 26% concluiu o 9º ano de escolaridade, 22% concluiu o 6º ano e que apenas 4% concluiu o ensino básico. Os pais procuram estar sempre informados acerca do comportamento diário dos filhos e estão conscientes de que este pode afetar a sua aprendizagem. De uma forma geral os pais têm expectativas altas e procuram expor as suas dúvidas e preocupações à educadora, que dedica muito tempo ao acompanhamento de proximidade.

As atividades por nós concebidas, foram desenvolvidas em diferentes espaços do jardim de infância, nomeadamente na sala de atividades e no gabinete de trabalho.

A sala de atividades não tem muita luz natural, embora o ambiente seja bastante acolhedor. Está organizada por áreas de interesse bem definidas, o que confere às crianças um elevado grau de autonomia. O gabinete de trabalho, onde as duas últimas sessões foram realizadas, é um espaço pequeno e bastante calmo, longe dos ruídos da sala de atividades. É de salientar que a área da biblioteca não é uma das mais frequentadas pelas crianças da sala.

De seguida apresentamos as quatro sessões desenvolvidas no decorrer da PPS A2 e realizadas no âmbito do projeto de intervenção.

4.1.1.1. Primeira sessão – Leitura da história *Os músicos de Bremen*

Nesta sessão procedemos à leitura da história *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm, para o grupo de vinte e três crianças. Com esta atividade pretendemos dar a conhecer a história e colocar algumas questões relacionadas com a compreensão da leitura. A primeira sessão decorreu no espaço *Reunião de grande grupo*, área destinada entre outras coisas à leitura de histórias.

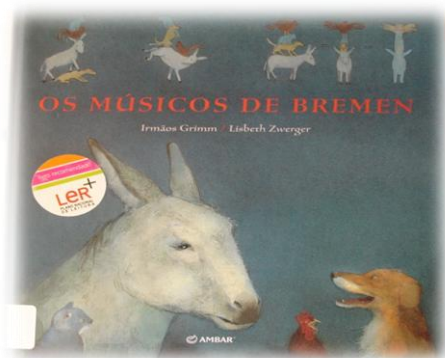


Fig. 2 - Livro *Os músicos de Bremen*

Na atividade de pré-leitura permitimos às crianças que antecipssem o conteúdo da história apoiadas pela exploração da capa e contracapa do livro. A atividade de leitura permitiu esclarecer as palavras desconhecidas, explorar as imagens do livro e colocar questões de compreensão da leitura. Por sua vez, a atividade de pós-leitura permitiu saber quais as crianças que compreenderam o sentido global da história, colmatar algumas dúvidas ou

situações que ficaram menos claras para as crianças e focar alguns aspetos relativos exclusivamente às personagens - número, caracterização e o seu papel na história.

O quadro catorze, apresenta os objetivos da atividade.

Quadro 14 – Objetivos e questões orientadoras da leitura da história *Os músicos de Bremen*

Atividade	Objetivos	Questões Orientadoras
Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar o conteúdo da história; - Explorar das imagens; - Motivar as crianças para a leitura da história 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que será Bremen?</i> - <i>Quem serão os músicos desta história?</i> - <i>Que animais farão parte da história? O que vos parece?</i> - <i>Serão os mesmo animais que aparecem na contracapa?</i> - <i>Será que estão a falar uns com os outros?</i> - <i>Porque é que será que os animais estão uns em cima dos outros?</i> - (...)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história; - Clarificar as palavras desconhecidas; 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O que será infatigavelmente?</i> - <i>Nesta ilustração o burro parece que está com um ar de (...)?</i> - <i>O que será arfar?</i> - <i>O que será alaúde e címbalos?</i> - <i>Será que eles decidiram ir com o burro?</i> - <i>O que será uma cara de segunda-feira?</i> - (...)
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as personagens presentes na história; - Relacionar o animal às características que lhe pertence; - Ordenar as personagens pela ordem em que estas se apresentam na narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Afinal o que era Bremen?</i> - <i>Quais são as personagens da história?</i> - <i>Que personagem aparece em primeiro na história...e a seguir?</i> - <i>Porque decidiram os animais abandonar as suas casas e seguir para Bremen?</i> - <i>O gato e o burro tinham uma cor muito parecida, não tinham?</i> - <i>O galo estava contente ou muito aflito quando o encontraram? Porquê?</i> - (...)

Os objetivos definidos possibilitaram às crianças uma melhor apropriação da história e um conhecimento mais aprofundado acerca das personagens. Foi ainda abordada a questão do abandono na velhice, embora de uma forma menos exaustiva.

Quadro 15 – Apresentação dos dados recolhidos na leitura da história *Os músicos de Bremen*

Crianças	Identifica as personagens presentes na história	Nomeia as personagens pela ordem em que se apresentam na narrativa	Faz corresponder o animal às características que lhe pertencem
C1	V ²	V	V
C2	V	V	V
C3	X ³	V	V

Tendo em conta os dados obtidos no quadro quinze, podemos verificar que à exceção de C3, as outras crianças da amostra foram capazes de identificar as personagens da história. Verificamos ainda que todas as crianças da amostra foram capazes de nomear as personagens pela ordem em que se apresentam na história, bem como atribuir a cada uma as características que lhe pertence.

4.1.1.2. Segunda sessão – Audição da história *Os músicos de Bremen*

A segunda sessão foi iniciada com a audição da história *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm, na qual participou o grupo de vinte e três crianças. A áudio gravação foi inteiramente realizada por nós, para que a história áudio fosse exatamente igual à história lida no dia anterior. Uma apropriação adequada da história era fundamental para que as crianças se sentissem capazes de realizar o reconto oral previsto para a quarta sessão.

As questões colocadas ao grupo estiveram mais uma vez relacionadas com a compreensão da leitura. Pretendia-se que as crianças se apropriassem melhor da história, focando-se em aspetos distintos da sessão anterior, como os espaços onde decorre a ação, as personagens associadas aos espaços e ainda o motivo que levou os animais a fugirem de casa. À semelhança da primeira, a segunda sessão decorreu no espaço *Reunião de grande grupo*.

² V – Resposta correta

³ X – Resposta incorreta

O quadro dezasseis apresenta os objetivos da atividade e as questões orientadoras.

Quadro 16 – Objetivos e questões orientadoras da audição da história *Os músicos de Bremen*

Atividade	Objetivos	Questões Orientadoras
Audição da história	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a história; - Identificar os locais onde decorre a ação pela ordem de apresentação na história; - Relacionar os espaços com o aparecimento das personagens; - Identificar o motivo pelo qual os animais quiseram fugir. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Onde é que se encontra o burro?</i> - <i>Onde é que o burro encontrou o cão?</i> - <i>Porquê que o gato queria fugir de casa?</i> - <i>E o galo estava onde?</i> - <i>Porquê que o galo estava tão aflito a cacarejar?</i> - <i>Eles conseguiram chegar a Bremen?</i> - <i>Onde é que passaram a noite?</i>

As questões orientadoras e outras que não foram referidas, possibilitaram às crianças consolidar os conhecimentos adquiridos sobre a história e sobre o espaço onde decorre a ação. Assim, no final destas duas primeiras sessões a história foi trabalhada ao nível da macro e microestrutura.

Quadro 17 – Apresentação dos dados recolhidos na audição da história *Os músicos de Bremen*

Crianças	Identifica os locais onde decorre a ação pela ordem de entrada na história	Relaciona os espaços com o aparecimento das personagens	Identifica o motivo pelo qual os animais quiseram fugir
C1	V	V	V
C2	V	V	V
C3	V	V	V

Considerando os dados obtidos no quadro dezassete, podemos afirmar que todas as crianças da amostra foram capazes de identificar os locais onde decorre a ação pela ordem em que estes se apresentam na história. Conseguiram ainda relacionar o local com o aparecimento das personagens, por exemplo: a casa como o local onde se encontravam os ladrões. E por último, conseguiram identificar os motivos pelos quais os animais decidiram seguir juntos para Bremen.

Para concluir este processo de apropriação da história optámos por realizar uma atividade de ordenação de cartões. Segundo Robert Weimann cit. por Galucho (in e-dicionário de termos literários de Carlos Ceia), a apropriação é encarada *não só como atividade de apropriação do texto mas também como atividade de apropriação do mundo*, sendo que a apropriação da história é o principal objetivo desta sessão. Neste sentido, desenvolvemos uma tarefa que consistiu na nomeação e ordenação de personagens e posteriormente na atribuição de balões de diálogo a cada uma delas (cf. Fig. 3)

detrimento da sala de atividades, por forma a controlar as variáveis que afetam o desempenho individual das crianças, tais como o ruído, atividades que decorram em simultâneo e as interrupções provocadas por colegas.

No que respeita à terceira sessão, explicou-se às crianças o que iriam fazer, o motivo e a escolha do local. Foram também informadas que seria realizada uma gravação da sessão. De seguida, pedimos à C1 da amostra, que nomeasse as personagens que se encontravam nos cartões desordenados sobre a mesa. Após nomear as personagens - burro, cão, gato, galo, ladrões – pedimos-lhe que escolhesse o primeiro animal que apareceu na história para colocar na tabela preenchendo-a do lado esquerdo, de cima para baixo e assim sucessivamente de forma a ordenar os cartões pela ordem do aparecimento das personagens na história. Após o preenchimento da tabela com os cartões das personagens, pedimos à criança que escutasse com atenção a leitura dos balões de diálogo e que atribuisse o balão de diálogo à personagem correspondente. No fim da tarefa, tal como prometido, a criança assistiu à gravação da sua sessão.

As outras duas crianças da amostra - C2 e C3 - fizeram a mesma tarefa. No entanto, solicitámos à C1 que realizou em primeiro a atividade para ser ela a ler os balões de



Fig. 3 - Tarefa de ordenação de cartões

diálogo às outras crianças, já que é a única criança da amostra que sabe ler. A criança ficou muito entusiasmada e motivada por ajudar as suas colegas. Esta opção visou promover o enriquecimento cognitivo e social das crianças, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O conceito ZDP é definido por Vygotsky (1999) como *aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão em estado embrionário* (p. 113) isto é a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial. Os diferentes níveis de desenvolvimento mental são encarados pelo autor como uma *alavanca* de aprendizagem, ou seja, *a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (ibidem, p. 112). Tendo em conta o caso em estudo, trata-se de uma criança com uma competência de leitura mais avançada, no que respeita à descodificação do código escrito.

O quadro dezoito apresenta os objetivos da atividade.

Quadro 18 – Objetivos da tarefa de ordenação de cartões

Atividade	Objetivos:
Tabela de ordenação de cartões	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear as personagens que fazem parte da história; - Ordenar os cartões pela ordem de aparecimento na história; - Corresponder o balão com as características da personagem à personagem correspondente.

Quadro 19 – Apresentação dos dados recolhidos na tarefa de ordenação de cartões

Crianças	Identifica as personagens presentes na história	Ordena as personagens presentes na história pela ordem em que se apresentam na mesma	Atribui a cada uma das personagens o balão de diálogo correto
C1	V	V	V
C2	V	V	V
C3	V	X	V

Como podemos verificar, os dados apurados pelo quadro dezanove indicam que durante a tarefa de ordenação de cartões, todas as crianças foram capazes de identificar as personagens presentes na história. Quando foi pedido que colocassem os cartões pela ordem em que as personagens apareciam na história, apenas C3 colocou o galo como o segundo personagem a aparecer na história, preenchendo a tabela de ordenação de forma incorreta. Por último, todas as crianças foram capazes de atribuir corretamente um balão de diálogo a cada uma das personagens.

4.1.1.4. Quarta sessão – Reconto oral

A última sessão, realizada no dia 27 de novembro de 2012, teve como objetivo verificar a produção oral de textos de autor a partir do reconto da história “Os músicos de Bremen”.

À semelhança da terceira sessão, esta decorreu no gabinete de trabalho, pelas mesmas razões. Primeiro, explicou-se às crianças o que se pretendia com a atividade: - *Têm de contar a história Os músicos de Bremen mas se quiserem podem contar com outros animais ou pessoas. Podem também inventar novos sítios para eles viverem ou andarem.* Apesar de a explicação ter sido simples, não ficou muito claro o que era pretendido, portanto, houve a necessidade de dar às crianças um exemplo prático do que era pretendido.

A história contada a título de exemplo, incluiu novos elementos como a serpente, a aranha, o cágado, um lago e uma rua. As crianças concordaram em não utilizar estes elementos nas suas produções. Acreditamos que com este procedimento o investigador fica com mais garantias sobre a disponibilidade física e psicológica por parte da criança e ainda demonstra ter respeito pelo seu tempo. Parte da história foi gravada e ouvida a pedido de uma das crianças e de seguida apagada. Após a audição, pedimos a cada criança que contasse a sua história, enquanto as restantes se encontravam na sala de atividades.

O quadro vinte apresenta os objetivos da atividade.

Quadro 20 – Objetivos do reconto oral

Atividade	Objetivos:
Reconto Oral	- Contar uma história de autoria, tendo por base o conto abordado.

Quadro 21 – Apresentação dos dados recolhidos no reconto oral

Crianças	Reconta a história introduzindo novas personagens	Reconta a história introduzindo novos espaços	Reconta a história respeitando a macroestrutura
C1	V	V	X
C2	V	V	V
C3	X	X	X

Tendo em consideração os dados do quadro vinte-e-um, verificamos que apenas C1 e C2 introduziram novas personagens e novos espaços. E que apenas C2 respeita a macro estrutura.

Numa posterior análise às gravações serão tidos em conta os seguintes tópicos:

- Estrutura e coerência narrativa;
- Processo e complexidade narrativa;
- Conteúdo e diversidade narrativa.

4.2. Análise e interpretação de dados

4.2.1. Análise das histórias contadas pelas crianças

Na grelha seguinte apresentamos os resultados obtidos nas três dimensões da narrativa Estrutura e Coerência Narrativa, Processo e Complexidade Narrativa e Conteúdo e Diversidade Narrativa, utilizadas na análise das histórias contadas pelas crianças. A grelha é constituída pelo número de crianças, idade e sexo, bem como pelo seu desempenho ao longo da sessão IV.

Grelha 1 - Pontuação obtida pela amostra no reconto oral

Crianças			Estrutura e Coerência Narrativa				Processo e Complexidade Narrativa				Conteúdo e Diversidade Narrativa			
Amostra	Idade	Sexo	Orientação	Sequência Estrutural	Comprometimento Avaliativo	Integração	Objetivação	Subjetivação Emocional	Subjetivação Cognitiva	Metaforização	Diversidade de Personagens	Diversidade de Acontecimentos	Diversidade de Cenários	Diversidade de Temas
C1	5	F	5	3	5	3	4	4	4	1	5	5	5	4
C2	6	F	5	4	4	4	3	3	4	1	5	3	3	1
C3	6	F	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1

Tendo em conta a pontuação obtida por cada um dos elementos da amostra, nas três dimensões de análise da narrativa, apresentaremos de seguida a análise e discussão dos dados apresentados na grelha 1. A análise das dimensões será realizada individual e ordenadamente, ou seja, analisaremos a primeira dimensão e as sub-dimensões a ela associadas, e assim sucessivamente. Apresentaremos, também, as unidades de análise relativas a cada dimensão e sub-dimensões.

4.2.1.1. Análise e discussão de dados relativos às dimensões da narrativa

4.2.1.2. Análise da Estrutura e Coerência Narrativa

Quanto à sub-dimensão *orientação*, C1 e C2 obtiveram a pontuação de 4 pontos. As crianças iniciaram a história com a marca temporal *Era uma vez* e utilizam o tempo verbal Pretérito Perfeito do Indicativo para narrar a história, alternado com o Presente do Indicativo utilizado no diálogo das personagens. O nome de cada personagem foi mencionado, bem como a situação que envolve cada personagem.

C3 obteve a pontuação de 3. Apesar de ter mencionado a marca temporal *Era uma vez*, ter utilizado verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo para narrar a história, e de ter mencionado o nome das personagens, não indicou a sua relevância para a história. Desta forma ficámos sem compreender o porquê da escolha das personagens e a situação em que cada uma delas se encontrava.

Quadro 22 - Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa – Orientação

Amostra	Unidades de análise
C1	- <i>Era uma vez um dragão que...que...que se fugiu, para...para lá cima no céu por perto das estrelas e encontrou um porco lá preso...</i> - <i>Ó meu caro amigo gatinho, porquê que estás aí abandonado na rua?</i> (cf. anexo 4)
C2	- <i>Era uma vez um coelho que vivia nas montanhas e o dono tratava mal, o dono não dava-lhe cenouras e foi por o caminho andar...</i> - <i>Ó porco o que estás aí a fazer?</i> (cf. anexo 5)
C3	- <i>Era uma vez um burro...</i> - <i>E depois eles foram pelo caminho e encontraram uma casa cheia de bandidos.</i> (cf. anexo 6)

Quanto à sub-dimensão *Sequência Estrutural*, C1 obteve a pontuação 3, pois apesar de ter tido o cuidado de mencionar o acontecimento inicial e final, a resposta interna, a ação e consequência para cada uma das personagens, não o fez de forma clara e perceptível. A falta de clareza está possivelmente associada à grande diversidade de personagens, cenários e acontecimentos.

C2 obteve a pontuação 4. Ao longo da narração a criança foi capaz de apresentar com clareza todos os acontecimentos e situá-los no tempo de forma coerente. A forma como

estruturou a narrativa possibilitou-nos compreender a existência de uma sequência temporal bem definida e os acontecimentos a ela associados.

Relativamente à C3, obteve a pontuação 2. A sua história foi deficitária quanto à apresentação do motivo que levou as personagens a encontrarem-se e a seguirem caminho juntas, o que afetou a compreensão do desenrolar dos acontecimentos. Não mencionou a ordem pela qual as personagens apareciam na história de forma a que o ouvinte veja facilitada a compreensão da sequência estrutural. Necessitou de bastante acompanhamento por parte do investigador.

Quadro 23 – Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa - Sequência Estrutural

Amostra	Unidades de análise
C1	<p>- <i>E eles juntos foram pelo...pelo caminho e o porco foi...foi a baixo agarrando ...à garra do... ó dragão e eles fugiram pelo mundo, pelo céu. Depois...pus... foram para baixo e encontraram um gato abandonado.</i></p> <p>- <i>Eles voltaram e eles pondo-se agarrando à cauda do dragão, encontraram os ladrões que queriam matá-los e eles andando aos murros...(cf. anexo 4)</i></p>
C2	<p>- <i>E foi andar para Bremen e depois encontraram o gato que tava no caminho, abandonado porque o dono queria que ele caçasse ratos...</i></p> <p>- <i>Queres vir comigo para Bremen? Disse que sim e foram atéee uma... quinta, a uma quinta e encontraram lá um porco. (cf. anexo 5)</i></p>
C3	<p>- <i>E depois o que é que aconteceu ao burro? (I)*</i></p> <p>- <i>Foi para Bremen. Encontrou mais animais.</i></p> <p>- <i>Arranharam...mas os animais estavam dentro da casa? (I)</i></p> <p>- <i>Não, entraram lá, eles apanharam um susto e correram a fugir.</i></p> <p>(cf. anexo 6)</p>

Quanto à sub-dimensão *Comprometimento Avaliativo*, C1 obteve a pontuação máxima. Foi visível o seu empenho e satisfação ao narrar a história, através da utilização de vários articuladores de discurso, tons de voz e expressões que deram vida à narração. C2 obteve a pontuação 4, passou de um estado de desconforto inicial, visível através da sua postura contraída e narração quase forçada, para um estado de descontração e prazer. C3 obteve a pontuação 2, contou a história o mais depressa que pôde, sem se envolver emocionalmente com a atividade.

Quadro 24 - Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa - Comprometimento Avaliativo

Amostra	Unidades de análise
C1	- <i>Ó meu... - o dragão, o porco e o gato disseram ao golfinho – ó, ó, ó meu caro amigo golfinho...</i> - <i>E depois...aconteceu algo...e depois disseram, o capitão disse...</i> (cf. anexo 4)
C2	- <i>Ó coelho! Eu estou aqui por causa do meu dono porque não dava-me comer.</i> - <i>E foi andar para Bremen e depois encontraram o gato...</i> (cf. anexo 5)
C3	- <i>E depois eles foram pelo caminho e encontraram uma casa cheia de bandidos.</i> (cf. anexo 6)

Quanto à sub-dimensão *Integração*, C1 obteve pontuação 3, apresentou uma narrativa confusa do ponto de vista do fio condutor, em especial no que respeita à transição entre a trama central e os diálogos das personagens. A criança em questão sentiu-se perdida no seu discurso e com alguma dificuldade em retomar a narração, utilizando as pausas para respirar como forma de refletir sobre o que dizer de seguida. C2 obteve a pontuação 4, apresentou uma narrativa clara do ponto de vista do fio condutor, em que o ouvinte é capaz de compreender a situação inicial, o motivo que levou os personagens a seguir caminho, o elemento perturbador, a forma como foi restaurada a paz e a situação final. C3 obteve pontuação 2 apresentou uma história curta com um fio condutor pouco claro. A criança contou por duas vezes o encontro tenso entre os animais e os ladrões, refere que existiu uma luta, sem no entanto referir o desfecho da história. Não se percebe qual o destino dos animais.

Quadro 25 - Unidades de análise da Estrutura e Coerência Narrativa - Integração

Amostra	Unidades de análise
C1	- ... quando eu ia apanhar as.... as feras, dos animais que já...já não têm poderes para sair. - É, sabes meu caro amigo, sabes, o é porque eu, eu estava lá debaixo, morri e depois a minha família foi para lá ó longe e e a polícia apanhou-o e foram para e depois foram para para a prisão e e depois foram morrer e a caminho... (cf. anexo 4)
C2	- E foram pelo caminho andar e o gato, o papagaio subiu para a árvore, pra cima e viu a todas as direções e viu uma casa com uma luz. E eram as bruxas malvadas e foram lá espreitar e fizeram vozes. (cf. anexo 5)
C3	- Depois os animais foram para Bremen, foram passear e os ladrões voltaram lá a entrar e os animais fizeram-lhes mal. Eles arranharam-nos na cara. (cf. anexo 6)

4.2.1.3. Análise do Processo e Complexidade Narrativa

Quanto à sub-dimensão *objetivação*, a C1 obteve a pontuação 4, uma vez que foi capaz de introduzir elementos visuais, táteis e sonoros. C2 obteve a pontuação 3, visto que introduziu elementos visuais e sonoros. C3 obteve a pontuação 2, introduziu apenas elementos visuais.

Quadro 26 - Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa – Objetivação

Amostra	Unidades de análise
C1	- ... para lá cima no céu por perto das estrelas... - E os quatro animais bateram, bateram, bateram... -... eles trataram do insolvimento e tuca.(cf. anexo 4)
C2	- ...foi até a uma ilha e viu um papagaio... - E o papagaio fazia como as pessoas: - bla bla bla bla (cf. anexo 5)
C3	- E depois eles foram pelo caminho e encontraram uma casa cheia de bandidos. - Depois os animais arranharam. (cf. anexo 6)

No que respeita à *subjetivação emocional*, C1 obteve a pontuação 4, visto que conseguiu através da diversidade do discurso e da entoação dada às frases, fazer com que o ouvinte compreendesse os diferentes estados emocionais das personagens. C2 foi mais contida na expressão dos sentimentos das personagens, tendo obtido a pontuação 3. Referiu alguns estados emocionais diversos, ainda assim podia ter enriquecido mais o discurso, o que não se verificou. C3 obteve a pontuação 2, uma vez que no seu reconto mencionou apenas um estado emocional. Revela pobreza em relação à referência de estados emocionais.

Quadro 27 - Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Subjetivação Emocional

Amostra	Unidades de análise
C1	- <i>Ó meu caro amigo, porquê que tu estás aí preso? – disse o dragão – Oh!</i> - <i>Óooo porque as nuvens me apanharam quando eu ia apanhas as....</i> - <i>Ó ladrões, matem aqueles quatro animais!...já! (cf. anexo 4)</i>
C2	- <i>Ó coelho! Eu estou aqui por causa do meu dono porque não dava-me comer.</i> - <i>Eu fugi porque ele vai-me matar hoje! (cf. anexo 5)</i>
C3	- <i>Não, entraram lá, eles apanharam um susto e correram a fugir.</i> (cf. anexo 6)

No que respeita à *subjetivação cognitiva*, a C1 obteve a pontuação 4; ao contar a história, conseguiu transmitir os sentimentos das personagens e mostrou-se solidária com elas, partilhando as suas angústias. C2 obteve a pontuação 4. Apesar de ter conseguido partilhar alguns estados emocionais das personagens, tornou-se difícil compreender se estava a vivenciar esses ou outros estados emocionais. C3 obteve a pontuação 1, revelou uma pobreza de detalhes, de variedade e especificidade a este nível.

Quadro 28 - Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Subjetivação Cognitiva

Amostra	Excerto da narrativa
C1	- <i>É, sabes meu caro amigo, sabes, o é porque eu, eu estava lá debaixo, morri e depois a minha família foi para lá ó longe...</i> - <i>...e os ladrões, como não tinham dificuldade, eles trataram do insolvimento.</i> (cf. anexo 4)
C2	- <i>Eu fugi porque ele vai-me matar hoje!</i> - <i>E eram as bruxas malvadas e foram lá espreitar e fizeram vozes.</i> (cf. anexo 5)
C3	- <i>...e estavam a comer... estavam lá na boa, na casa.</i> (cf. anexo 6)

No que respeita à *metaforização*, C1, C2 e C3 obtiveram a mesma pontuação 1. Nenhum dos elementos da amostra foi capaz de se distanciar da narrativa e partilhar as suas reflexões e significados. Para o ouvinte não foi claro o significado pessoal do episódio narrado.

Quadro 29 - Unidades de análise do Processo e Complexidade Narrativa - Metaforização

Amostra	Unidades de análise
C1	Não se verificou.
C2	Não se verificou.
C3	Não se verificou.

4.2.1.4. Análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa

Quanto à sub-dimensão *diversidade de personagens*, C1 e C2 obtiveram pontuação 5. As crianças foram capazes de se distanciar da obra original, criando novas e variadas personagens. A C3 utilizou personagens diversas, no entanto, foram exatamente as mesmas personagens que se apresentam na obra original, não acrescentando nada de novo à história, tendo obtido a pontuação 2.

Quadro 30 - Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Personagens

Amostra	Unidades de análise
C1	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Era uma vez um dragão...</i> - <i>...encontrou um porco...</i> - <i>...encontraram um gato abandonado.</i> - <i>...encontrou um golfinho...</i> - <i>...encontraram os ladrões.</i> (cf. anexo 4)
C2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Era uma vez um coelho...</i> - <i>...e viu um papagaio...</i> - <i>...encontraram o gato...</i> - <i>...encontraram lá um porco...</i> - <i>E eram as bruxas malvadas...</i> (cf. anexo 5)
C3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Era uma vez um burro...</i> - <i>O galo, depois o gato e depois o cão.</i> - <i>...uma casa cheia de bandidos.</i> (cf. anexo 6)

No que respeita à *diversidade de acontecimentos*, C1 obteve a pontuação máxima, pois apresenta uma grande diversidade de acontecimentos, comparativamente à obra original. Apesar de por vezes os acontecimentos não serem apresentados de forma coerente, permitiram compreender a evolução das personagens e da história. C2 apresentou um grau de diversidade de acontecimentos bastante elevado, obtendo a pontuação 4. A diversidade de acontecimentos narrados permite antever acontecimentos futuros, o que conferiu alguma coerência à história. Por outro lado, foi capaz de distanciar-se do conto original e apresentar algumas situações novas. C3 obteve a pontuação 1, uma vez que ao longo da narrativa apresentou um baixo grau de diversidade de acontecimentos, ficando presa ao acontecimento final da sequência narrativa.

Quadro 31 - Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Acontecimentos

Amostra	Unidades de análise
C1	<p>- ...um dragão que...que...que se fugiu, para...para lá cima no céu por perto das estrelas e encontrou um porco lá preso pelas nuvens...</p> <p>- E eles juntos foram pelo...pelo caminho e o porco foi...foi a baixo agarrando ...à garra do... ó dragão e eles fugiram pelo mundo, pelo céu Depois...pus... foram para baixo...</p> <p>-eu estava lá debaixo, morri e depois a minha família foi para lá ó longe e e a polícia apanhou-o e foram para e depois foram para para a prisão e e depois foram morrer e a caminho...</p> <p>- Eles voltaram e eles pondo-se agarrando à cauda do dragão, encontraram os ladrões que queriam matá-los e eles andando aos murros...(cf. anexo 4)</p>
C2	<p>- ... um coelho que vivia nas montanhas e o dono tratava mal, o dono não dava-lhe cenouras e foi por o caminho andar... andar e foi até a uma ilha e viu um papagaio...</p> <p>- ...E foi andar para Bremen e depois encontraram o gato que tava no caminho, abandonado porque o dono queria que ele caçasse ratos...</p> <p>- E foram pelo caminho andar e o gato, o papagaio subiu para a árvore, pra cima e viu a todas as direções e viu uma casa com uma luz. E eram as bruxas malvadas e foram lá espreitar e fizeram vozes. (cf. anexo 5)</p>
C3	<p>- ...O galo, depois o gato e depois o cão. E depois eles foram pelo caminho e encontraram uma casa cheia de bandidos. Foram ver o que é que eles estavam a fazer e estavam a comer...</p> <p>- Depois os animais foram para Bremen, foram passear e os ladrões voltaram lá a entrar e os animais fizeram-lhes mal. Eles arranharam-nos na cara. (cf. anexo 6)</p>

No que concerne à *diversidade de cenários*, C1 obteve a pontuação máxima, visto que teve mais facilidade em distanciar-se da obra original e apresentar uma grande diversidade de cenários, o que imprimiu movimento à narrativa. Fez referência a quatro cenários que não constam da obra original. C2 obteve a pontuação 3, pois apresentou dois cenários que não constam da obra original. A diversidade de cenários permitiu uma narrativa marcada pelas mudanças de contexto. C3, apesar de ter uma narrativa cuja ação se situa em diferentes contextos, não apresentou cenários diferentes relativamente à obra original, por isso obteve a pontuação 1.

Quadro 32 - Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Cenários

Amostra	Unidades de análise
C1	<ul style="list-style-type: none"> - ... <i>no céu por perto das estrelas...</i> - ... <i>pelo caminho...</i> - ... <i>fugiram pelo mundo...</i> - ... <i>abandonado na rua...</i> - ... <i>um golfinho no mar...</i> - <i>Entraram para casa...</i> (cf. anexo 4)
C2	<ul style="list-style-type: none"> - ... <i>vivia nas montanhas...</i> - ... <i>por o caminho...</i> - ... <i>foi até a uma ilha...</i> - ... <i>para Bremen...</i> - ... <i>a uma quinta...</i> - ... <i>para a árvore...</i> - ... <i>viu uma casa com uma luz.</i> (cf. anexo 5)
C3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Na casa do dono.</i> - <i>Foi para Bremen.</i> - ... <i>foram pelo caminho...</i> - ... <i>uma casa cheia de bandidos.</i> (cf. anexo 6)

Por último, relativamente à *diversidade de temas*, C1, para além da temática abandono e morte referiu a amizade, prisão e distância na sua produção narrativa e por este motivo, obteve a pontuação 4. A C2 e C3 obtiveram a pontuação 1, para além da temática abandono e morte já abordadas na obra original não acrescentaram nenhuma temática nova na sua narrativa.

Quadro 33 - Unidades de análise do Conteúdo e Diversidade Narrativa - Diversidade de Temas

Amostra	Unidades de análise
C1	<ul style="list-style-type: none"> - ... <i>um gato abandonado.</i> - ... <i>no mar sem família.</i> - ... <i>morri e depois a minha família...</i> - ... <i>e depois foram morrer...</i> - ... <i>e depois foram para para a prisão...</i> - ... <i>foram mandados para a prisão.</i> (cf. anexo 4)
C2	<ul style="list-style-type: none"> - ... <i>abandonado porque o dono queria que ele...</i> - ... <i>Eu fugi porque ele vai-me matar hoje!</i> (cf. anexo 5)
C3	Não se verificou.

Após a análise feita às narrativas, apresentaremos a síntese dos resultados obtidos.

4.3. Síntese dos resultados obtidos

Para concluir, apresentamos algumas considerações acerca das três dimensões de análise da narrativa e da autoria na produção oral.

No decorrer das sessões, bem como na análise das áudio e vídeo gravações, pudemos verificar que as crianças de uma forma geral estiveram motivadas e envolvidas positivamente. A implicação foi visível pelo entusiasmo, concentração e interesse com que realizaram as tarefas propostas.

No que respeita aos resultados obtidos na primeira dimensão, Estrutura e Coerência Narrativa, consideramos que o ato de narrar uma história foi realizado com sucesso por todas as crianças. No entanto existem algumas questões como o campo lexical – explorar o som e significado das palavras – e a coesão interfrásica – utilizar conectores frásicos – a necessitar de um trabalho contínuo.

O excesso de pseudopalavras ou palavras complexas na história poderá ter afetado a compreensão coerente da mesma (C1), embora *a invenção de palavras deva ser totalmente aceite para quem inicia esta atividade, mesmo quando esta invenção provoca erros técnicos* (Baldock, 2006, p. 101). Como por exemplo: - ...*eles trataram do insolvimento e tuca.* (cf. anexo 4)

Por outro lado, a falta de articuladores de discurso pode ter comprometido a compreensão do que estava a ser narrado (C3). Desta forma, *a observação pode mostrar as limitações da criança quanto à sua competência narrativa, especialmente quando esta tenta criar uma história original. As suas primeiras histórias são frases ou sequências desorganizadas, em que um número de coisas acontecem, mas as conexões entre elas são, na melhor das hipóteses, ligações sem lógica* (ibidem, p.100). Como por exemplo: - *Foi para Bremen. Encontrou mais animais* (cf. anexo 6). Torna-se importante que exista uma harmonia entre a apresentação dos acontecimentos e o fio condutor que deve ser preservado para que a história faça sentido, mesmo que por vezes isso implique utilizar uma linguagem menos rebuscada (C2).

O desempenho das crianças no reconto oral esteve diretamente relacionado com o seu comprometimento avaliativo ao longo das sessões. Assim, através do cruzamento dos resultados obtidos na tabela de análise de dados e na ficha de avaliação da atividade que foi preenchida pelas crianças, podemos afirmar que existe uma relação entre o gosto pela realização da atividade, a implicação e o desempenho. Se a criança sentir prazer na atividade e se estiver envolvida afetivamente no reconto, a narrativa terá emoção, conteúdo e sentido (C1 e C2). Se a criança não atribuir qualquer significado ao que está a contar realizará a tarefa mecanicamente para poder terminá-la o mais depressa possível, comprometendo assim, a narrativa do ponto de vista da coerência, complexidade e diversidade (C3).

A influência dos sentimentos no ato criador, é explicada por Vygotsky da seguinte forma:

«Todas as formas de representação creadora têm em si elementos afetivos». Isto significa que tudo o que é edificado pela fantasia influi reciprocamente nos nossos sentimentos, mesmo que essa edificação não seja real, todos os nossos sentimentos provocados são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta (Vygotskii, 1996, p. 23).

Partindo desta informação, podemos depreender que toda a atividade criadora é impulsionada por uma vontade interior. A falta de ligação emocional com a tarefa pode impossibilitar ou prejudicar o ato criativo.

Dos dados obtidos na segunda dimensão Processo e Complexidade Narrativa, existe, no que respeita à expressão, uma grande diferença entre a criança ser capaz de revelar subtilmente as suas sensações, emoções, pensamentos através do reconto e ser capaz de o fazer de forma explícita. Através da análise das produções orais das crianças constatámos que, embora tenham referido experiências sensoriais, emoções e pensamentos com mais ou

menos detalhe, nenhuma delas foi capaz de exercer uma meta-análise sobre os acontecimentos. Ao abordar o tema abandono, a criança poderia ter referido, *a dona abandonou o gatinho e isso não de faz*. Desta forma seria explícita a opinião do narrador acerca do comportamento da personagem.

A não reflexão sobre a experiência faz com que seja negado ao ouvinte o acesso ao significado especial que um determinado episódio teve para o narrador.

No que concerne à análise de dados obtidos na terceira dimensão Conteúdo e Diversidade Narrativa, tivemos em conta a diversidade e a capacidade de inventar personagens, acontecimentos, cenários e temas, que não constam na obra original. Assim, constatámos que a amostra apresenta níveis muito díspares. C1, possivelmente por ter um vocabulário mais alargado do que as outras crianças, por se sentir motivada e desinibida na realização da tarefa, foi capaz de introduzir um maior número de elementos novos no seu reconto. Por sua vez, C2 apesar de se ter sentido muito motivada durante a realização da tarefa, apresentou alguns sinais de desconforto que não permitiram que se distanciasse totalmente da obra original. No entanto, apresentou elementos novos, incorporando-os na história de forma lógica. Relativamente a C3, notámos que a sua motivação para a realização da sessão IV era baixa e possivelmente por isso tenha feito um reconto da história extremamente incompleto. Em termos de diversidade, mencionou uma variedade de elementos nas diferentes sub-dimensões, no entanto, não acrescentou nada de novo à obra original.

Face às ideias apresentadas, acreditamos que o nosso projeto permitiu através da análise aprofundada das narrativas, dar a conhecer três recontos orais com características singulares, bem como a complexidade que envolve o reconto oral em todas as suas dimensões.

Constatámos que as três crianças foram capazes de realizar o reconto oral de uma história. Ainda assim, importa compreender se as histórias por elas contadas contêm ou não elementos que apontem para a criação de uma história da sua autoria.

Como referimos no ponto 1.5 do Capítulo I deste trabalho, a autoria na produção oral implica mais do que a simples reprodução de histórias ou acontecimentos. Nesta sequência, a análise por nós realizada teve em conta aspetos fundamentais como a criatividade, a expressão de sentimentos, pensamentos, a ênfase dada ao discurso e a introdução de novos elementos na narrativa. No que respeita a C1 e C2, considerámos que foram capazes de

recriar a história original, visto terem conseguido inventar sentimentos e pensamentos para as personagens da história, apesar de não terem expressado as suas emoções e pensamentos enquanto narradoras. Embora seja notória a ausência de uma meta-análise, podemos ter uma ideia da importância que a criança atribui a um acontecimento pela ênfase com que o relata. No que respeita à introdução de novos elementos na história, C1 e C2 foram capazes de se distanciar da obra original, criando novas personagens, acontecimentos, cenários e temas. Uma questão interessante relacionada com a criação de novas personagens foi o facto de as crianças terem escolhido animais de que gostam muito, como o golfinho ou o coelho e ainda outras personagens como as bruxas, partindo de uma realidade que estavam a vivenciar, o *Halloween*. Segundo Vygotsky, o meio ambiente estimulante serve de base para a atividade criadora, na medida em que:

A análise psicológica estabelece sempre que o primeiro dos fatores é a necessidade que o homem tem de adaptar-se ao meio ambiente que o rodeia. Se a vida que o rodeia não fosse estimulante, se as suas reações naturais e hereditárias o equilibrassem plenamente com o mundo que vive, então, não haveria uma base para o surgimento da ação creadora (Vygotskii, 1996, p. 35).

Consideramos, com base no autor supracitado, que a ação criadora pode surgir de vivências da sala de atividades que tenham significado especial para a criança.

Relativamente a C3, consideramos que a sua produção distancia-se do reconto oral de autor, pelos baixos resultados apurados na terceira dimensão de análise da narrativa. A criança interiorizou bem a história original apresentada na Sessão I, no entanto, não recriou uma nova versão da história com base na história original, tal como era pretendido. A passagem de sujeito-ouvinte a sujeito-autor da história não se verificou, apenas assistimos a um sujeito que tentou reproduzir fielmente a história que ouviu. Neste caso, as personagens mantiveram as suas características originais, contudo, foi suprimido o motivo que as levou a fugir de casa e a seguir caminho juntas. Foi visível a inexistência de referências acerca dos locais percorridos pelas personagens até chegarem à casa onde se encontram os bandidos.

O reconto oral revelou-se muito incompleto, uma vez que C3 omitiu elementos importantes com o objetivo de terminar a tarefa. A falta de envolvimento emocional na tarefa, contribuiu de alguma forma para o insucesso na sua realização, na *Avaliação da*

implementação do projeto C3 (cf. anexo 9). A criança justifica o “não gostei” com o argumento de não gostar de contar histórias.

De realçar que, ao longo desta sessão com a C3 sentimos mais necessidade de intervir, colocando questões que permitissem orientar a narrativa, tais como *Onde é que ele vivia? O que é que ele fazia? E depois o que é que aconteceu ao burro?* Assim podemos simplesmente *perguntar às crianças uma série de questões que as conduzirão a contar a história que já conhecem e a construir um texto que seja da sua autoria* (Baldock, 2006, p.96). Desta forma, encorajámos a criança a estruturar o seu pensamento e a acrescentar detalhes importantes à narrativa. Consideramos a nossa intervenção imprescindível, uma vez que *a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é da responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor vista como parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, de tornar acessível ao aluno o património cultural já formulado pelos homens* (Vygotsky, 1999, p. 115). A mediação feita pelo educador é essencial no desenvolvimento de competências e no incentivo à realização, permitindo ao aluno o seu desenvolvimento pessoal.

Acreditamos que para criar uma história de autor não basta o envolvimento emocional. É possível que C3 não tenha encarado esta atividade como a oportunidade de criar algo seu, com o seu nome e cunho pessoal. O facto de ter de se apoderar de algo que não é seu poderá ter criado uma barreira que a impediu de assumir-se como autora. Segundo o autor supracitado, *quando convidadas a trocar ou modificar as histórias que ouviram, as crianças em idade pré-escolar oferecem resistência a aceitar a sua habilidade para o fazer. (...) até alcançarem um patamar no qual são capazes de olhar as histórias de que gostam com um sentido de superioridade e gosto por alterar as suas concepções iniciais* (ibidem, p. 94). Ao longo da PPSA2 assistimos por diversas vezes ao encorajamento das crianças para recontarem oralmente as histórias que eram lidas, no entanto, nunca assistimos ao reconto oral de histórias de autor, pelo que a estranheza da tarefa pode ter sido inibidora para a criança em questão.

Por último apresentamos as conclusões do nosso estudo.

Conclusões

O projeto por nós desenvolvido, *O reconto oral e a autoria na Educação Pré-Escolar – Um estudo de caso*, foi realizado no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada e da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional.

O estudo em questão pretende contribuir para a compreensão de que as histórias podem ser recriadas e desenvolver o sentimento de autoria em crianças de idade pré-escolar. No entanto, como mencionámos anteriormente, este estudo foi desenvolvido com apenas três crianças e pelo seu carácter exploratório não é nosso objetivo fazer generalizações a partir dele.

Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, sentimos necessidade de investigar qual seria a idade e as características das crianças que poderiam ser mais interessantes para formar a amostra. Constatámos que a criança começa a dominar os esquemas da narrativa ainda antes dos três anos. Contudo, como já foi referido anteriormente, entre os quatro e sete anos a criança possui a capacidade narrativa para criar uma história bem estruturada e não apenas um conjunto de frases desarticuladas. Além disso, a narrativa nestas idades integra três linhas discursivas - a narração, a conversa com o ouvinte e o diálogo das personagens - importantes para a análise das criações das crianças (Wolf, 2002).

Apercebemo-nos rapidamente que estes critérios não eram suficientes, portanto, apoiámo-nos na teoria histórico-cultural de Vygotsky que enfatiza o papel da cultura e do meio no desenvolvimento infantil. Desta forma, decidimos escolher três crianças cujo contexto familiar e cultural fosse completamente distinto.

Reunidas estas condições, surgiram algumas questões sobre a forma como poderíamos organizar e implementar o projeto. Por exemplo, a questão de como trabalhar a autoria com crianças tão novas, tendo a preocupação de partir dos seus conhecimentos prévios. Com base em observações por nós realizadas e em diálogos com a orientadora cooperante, verificámos que o reconto oral é uma atividade bastante valorizada na sala de aula. As crianças são incentivadas pela educadora a reproduzir as histórias que são lidas. Observámos ainda que a criança que realiza o reconto sente-se valorizada e motivada, pois tem a importante tarefa de transmitir o que acabara de ouvir. Por sua vez, o grupo de crianças está interessado em perceber se quem está a realizar o reconto não se esquece de nenhum pormenor. Sempre que uma passagem não é contada devidamente ou quando um

ou outro pormenor é ocultado, o grupo intervém. Tomámos consciência de que a relação que a criança estabelece com o outro e com o mundo é fundamental, porque possibilita a organização do pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Tornou-se claro que o reconto oral seria a ferramenta utilizada para que as crianças tivessem oportunidade de narrar uma história da sua autoria, com base numa história já existente.

Antes de pedir às crianças que realizassem reconto oral - quarta sessão - foi necessário organizar e implementar três sessões. Estas sessões prévias permitiram dar a conhecer a obra original, antecipar questões que apoiaram as crianças durante reconto oral e recorrer a materiais lúdicos que favoreceram a apropriação de alguns elementos do conto. De acordo com Vygotsky, *quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quantos mais elementos reais dispuser na sua experiência, mais considerável e produtiva será, à igualdade das restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação* (Vygotskii, 1996, p. 18). Assim, o projeto contou com a realização de quatro sessões, Leitura da história “Os músicos de Bremen”, Audição da história “Os músicos de Bremen”, Tarefa de ordenação de cartões e Reconto oral.

Ao refletirmos sobre organização e implementação do projeto, acreditamos que a forma como foi arquitetado, permitiu recolher todos os dados necessários à nossa investigação. Importa realçar que na avaliação das atividades realizadas pelas crianças (cf. anexo 7, 8 e 9) todas avaliaram *gostei muito* das sessões implementadas, à exceção da quarta sessão que foi avaliada por C3, *não gostei*. A avaliação traduz o empenho e motivação com que realizaram as atividades, o que para nós foi extremamente gratificante.

Não obstante, a nossa inexperiência na realização de trabalhos de investigação, levou-nos a cometer alguns exageros. Possivelmente houve uma excessiva preocupação em explorar todos os meandros da obra lida às crianças. A aproximação à obra foi importante, no entanto, foram colocadas demasiadas questões às crianças o que, de alguma forma, pode ter interferido com o prazer de ouvir ler.

Após refletirmos acerca da organização e implementação do nosso projeto, apresentamos os resultados obtidos. Salientamos que muitos conhecimentos que as crianças evidenciaram ao longo das sessões, não foram apenas adquiridos durante a implementação do projeto. Tal como referimos anteriormente, os conhecimentos prévios das crianças foram tidos em consideração na realização deste estudo. Assim, algumas das atividades propostas permitiram a mobilização de conhecimentos anteriormente adquiridos.

Conforme os resultados apurados pela grelha de análise das três dimensões da narrativa, constatámos que os diferentes níveis de desenvolvimento linguístico dos elementos da amostra, não podem por si só, condicionar o desempenho dos mesmos no reconto oral. Um exemplo disso, é C1 ter um vocabulário mais vasto que as outras duas crianças e no entanto, a sua competência narrativa encontra-se ao mesmo nível ou abaixo do que a de C2.

Passamos a mencionar os fatores que acreditamos terem tido maior influência no desempenho de cada uma das crianças.

Partimos do pressuposto que o ambiente sociocultural no qual se insere a criança tem uma grande influência no desenvolvimento da linguagem. Por desenvolvimento da linguagem entendemos as *modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante* (Sim-Sim et al., 2008, p. 13) ou seja, todas as aquisições feitas pela criança no domínio da linguagem.

As primeiras aprendizagens realizadas pelas crianças decorrem no seio familiar, através da partilha de saberes. No entanto, o conceito de família tem vindo a sofrer inúmeras transformações decorrentes de mudanças sociais, que originam diferentes estruturas e valores familiares. Segundo informações recolhidas junto da orientadora cooperante (cf. anexo 1, 2 e 3), as crianças da amostra pertencem a ambientes familiares muito distintos o que por vezes se traduz numa prestação desigual. Ao relacionarmos estes dados com a prestação das crianças, verificamos que C1 utilizou um vocabulário mais vasto e complexo do que as outras duas. Esta questão pode estar relacionada com o facto de a criança ter acesso a bens culturais e a leitura e a escrita serem muito valorizadas pelos pais. Recorde-se que esta criança colaborou na *tarefa de ordenação de cartões* lendo os balões de diálogo. No caso da C2, mostrou-se muito insegura na realização do reconto oral, no entanto, quando ultrapassou as suas inseguranças conseguiu conferir mais fluidez à história que estava a contar. Antes do divórcio dos pais, esta criança era mais confiante e tranquila, neste momento nota-se que faz um grande esforço para conseguir agradar aos outros e superar as suas dificuldades. Já C3, teve um desempenho ao nível do reconto oral menos positivo que as suas colegas. A sua baixa prestação pode estar ou não relacionada com o facto de pertencer a uma família carenciada e com menos recursos. No entanto, tendo em conta o desempenho desta criança noutras atividades semelhantes, observadas no decorrer

da nossa prática pedagógica, acreditamos que neste caso o comprometimento avaliativo teve um peso maior do que o contexto familiar.

Ao considerarmos o contexto social em que está inserida a criança, não podemos deixar de referir que o jardim de infância tem o papel fundamental de garantir experiências ricas e significativas. Entendemos esta instituição como um espaço estimulante que *garante ao aluno toda uma ampla e polivalente gama de oportunidades formativas, de maneira a que cada criança de aproxime do seu teto teórico potencial* (Zabalza, 1992, p. 84). Face a este pressuposto, consideramos que a etapa pré-escolar deve garantir o desenvolvimento harmonioso dos interesses, necessidades e apetências de cada criança.

Para além dos fatores sócio-culturais, gostaríamos de realçar os fatores emocionais como possíveis condicionantes ao desempenho das crianças no reconto oral.

No decorrer deste estudo, defendemos por várias vezes que o reconto oral de histórias proporciona às crianças a oportunidade de expressarem as suas ideias e desenvolverem competências de forma motivante. Segundo os dados obtidos na sub-dimensão *comprometimento avaliativo*, constatámos que a criança que demonstrou menos envolvimento na realização da atividade obteve pontuações baixas em todas as dimensões da narrativa. De acordo com estes resultados, a avaliação feita por esta criança demonstra que não gostou de realizar a atividade.

Face a esta situação, acreditamos que de facto existe uma relação entre o fator emotivo e o desempenho narrativo, que Vygotsky explica da seguinte forma:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções (...) para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação (Vigotski, 2005, p. 187-188).

Desta afirmação, podemos inferir a importância que tem a motivação tanto para a formulação de ideias como para a expressão oral.

Após termos enumerado os principais fatores que consideramos terem condicionado o reconto oral, atendemos agora aos resultados obtidos na grelha de avaliação da narrativa.

Tendo em conta a pontuação obtida nas dimensões Estrutura e Coerência Narrativa e Processo e Complexidade Narrativa, consideramos que todas as crianças foram capazes de realizar o reconto oral. De forma mais ou menos minuciosa, mencionaram as personagens,

os seus comportamentos e noções espaço-temporais. No que respeita à apresentação de acontecimentos seguindo uma sequência temporal e causal compreensível, apenas C3 necessitou de uma maior intervenção por parte do adulto. Ainda assim, apesar da pontuação obtida em cada reconto oral ser muito díspar, a mensagem principal de cada uma das histórias foi compreendida.

Os resultados apresentados nas duas primeiras dimensões de análise da narrativa, não são suficientes para compreender se os objetivos do nosso estudo foram ou não conseguidos. Os resultados obtidos, em especial na terceira dimensão da análise da narrativa, revelam que C1e C2 conseguiram a partir da história original inventar novas personagens e espaços. Apenas C1 conseguiu introduzir novos temas na sua produção. Teria sido interessante se tivessem conseguido distanciar-se da experiência e contribuído com reflexões pessoais. No entanto, detetámos marcas que conferem singularidade ao seu discurso. Por exemplo, a narrativa de C1 é marcada pela repetição de palavras, o que acontece no seu discurso quotidiano para realçar uma ideia ou captar a atenção do adulto/colega. Tal como na vida da sala de atividades, C1 tem necessidade de expressar o *turbilhão* de sentimentos e ideias que tem dentro de si, no entanto, a forma como o faz por vezes torna-se confusa repetindo ou interrompendo frases. Por sua vez, C2 não recorre tanto ao fantástico na sua narrativa como C1 - o dragão a cuspir fogo, voar pelas estrelas ou o fundo do mar – pelo que a sua narrativa é mais aproximada à realidade que está a vivenciar. C2 utiliza os sons presentes numa das suas músicas favoritas *Os sons dos animais*, para reproduzir a fala dos animais e pessoas. Para além disso, introduz na narrativa elementos que fazem parte do dia-a-dia da sala como as bruxas, tendo em conta que esta sessão coincidiu com a celebração do *Halloween*. No caso de C3, não é possível encontrar características pessoais na sua narrativa, podendo portanto ser facilmente atribuída a qualquer uma das crianças da sala.

Perante os resultados apurados, consideramos que C1 e C2 conseguiram recriar a história já existente. Constatámos ainda que sentiram prazer em narrar a história, utilizando elementos que do ponto de vista afetivo estão ligados às suas preferências. Será demasiado pretencioso afirmar que através do reconto compreenderam o que é ser autor, mas é possível afirmar que existiu um sentimento de pertença relativamente às histórias que apresentaram.

Com este estudo, queremos demonstrar que existe a possibilidade de sensibilizar as crianças em idade pré-escolar para a questão da autoria. Um indicador disso foi no fim de

contarem a história, C1 e C2 terem pedido para ouvir a gravação da sua história e não a de outra criança qualquer. O sentimento de pertença e de autoria está portanto presente. Salientamos, que o recurso ao reconto oral é uma ferramenta que não sendo dispendiosa, é importante não só para desenvolver o sentimento de autoria mas também o pensamento, a linguagem e a criatividade.

Acrescentamos ainda o papel fundamental do educador e professor na promoção e acompanhamento da atividade criadora na infância. Neste estudo, podemos verificar que durante o reconto oral, sentimos necessidade de colocar questões às crianças de forma a orientar e motivar a sua participação. Para além disso, no decorrer das sessões tornou-se evidente a importância de atuar na ZDP de cada elemento, pedindo que cada um colaborasse de acordo com o seus conhecimentos. Este trabalho de investigação permitiu rever a nossa conceção acerca do que um ensino de qualidade deve ser. Por conseguinte, entendemos que *o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem [...] processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes* (Vygotsky, cit. por Rego, 1999, p. 107). A citação reforça a importância do educador/ professor e dos pares mais avançados no desenvolvimento da criança.

Pensamos que a falta de experiência na área da investigação, exigiu a aquisição de algumas competências importantes num curto espaço de tempo e que ainda não estão suficientemente sólidas. No entanto, visto ser a primeira investigação que realizamos nesta área, sentimos que existem outras possibilidades que poderíamos ter explorado e que optámos por não o fazer. Importa referir que a utilização de apenas uma única ferramenta - reconto oral - na sensibilização para a questão da autoria, pode ter imposto limites à criatividade. Poderíamos por exemplo, ter optado por deixar as crianças realizarem o reconto oral a partir de um desenho por elas elaborado. O desenho poderia conter elementos que apoiassem o reconto oral, isto é, elementos que numa situação de comunicação oral ficassem por referir.

Sugerimos a futuros investigadores nesta área, que utilizem ferramentas diversificadas na sensibilização à autoria, de forma a conseguir atender à diversidade de gostos e interesses das crianças. Seria interessante, questionar as crianças à cerca das suas produções e tentar

perceber o porquê da utilização de certos elementos na história, ao refletir sobre a sua criação a criança poderia acrescentar os elementos que achasse necessário.

Esperamos que este trabalho tenha fornecido algumas ideias úteis para educadores e professores, no que respeita à sensibilização para a autoria junto dos seus grupos de crianças ou alunos. Gostaríamos de conseguir demonstrar as potencialidades do reconto oral enquanto recurso que pode ser utilizado para desenvolver competências nesta área.

Por fim, resta-nos acrescentar que foi para nós muito gratificante implementar este projeto no ensino pré-escolar. Citando Fernando Pessoa sobre a experiência da heteronímia:

Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada [?], por uma suma de não-eus sintetizados num eu posição (Pessoa, 1966, p. 94).

Esperamos ter incentivado as crianças a inventar novas histórias ou a recriar histórias já existentes. Em suma, a gostarem de viver outras vidas, a experimentarem sentimentos alheios, a espelharem-se nas suas criações mas sobretudo valorizem a autoria no futuro.

Bibliografia e Webgrafia

- Albuquerque, F. (2000) *A hora do conto. Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Amor, E. (2006) *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Asbabr, F., Moretti, V., Rigon, A., Araujo, E., Bernardes, M., Cedro, W., Migueis, M., Morais, S., Moura, M., Nascimento, C., Panossian, M., Ribeiro, F. & Rosa, J. (2010) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro Editora Ltda.
- Baldock, P. (2006) *The place of narrative in the early years curriculum: how the tale unfolds*. New York: Routledge.
- Beetlestone, F. (1998) *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: St Edmundsbury Press Ltd.
- Berger (2007) *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia*. 7ªed. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bettelheim, B. (1984) *Psicanálise dos contos de fadas*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M., & Moreira, F. (2004) *O percurso da autoria. Linguagem em (Dis)curso*, pp. 459 - 468. In <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/12%20art%2010.pdf> (consultado a 14 de dezembro de 2012)
- Campomar, M. C. (1991) *Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração*. Revista de administração, 26, 95-97 <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpepplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf> (consultado a 28 de janeiro de 2012)
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998) *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrancho, A. (2005) *Metodologia da pesquisa aplicada à Educação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.

- Cedro, W. (2008) *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. São Paulo: Faculdade de Educação. Tese de Doutorado.
- Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (2005) *A linguagem da criança: aspetos normais e patológicos*. 2ª ed. Porto Alegre: Artemed.
- Dias, F. (2010) O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. *Revista Letrônica*, 2, p.107 – 119. In <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931> (consultado em 31 de julho de 2013).
- Duarte, J. B. (2008) Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 113-132. In <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf> (consultado a 8 de janeiro de 2012)
- Duffy, B. (1998) *Supporting Creativity and imagination in the Early Years*. Buckingham: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Foucault, M. (1992) *O que é um autor?* 2ª ed. Lisboa: Vega.
- Freitas, A. M. (2005) *O desenvolvimento narrativo na infância*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tese de Mestrado em Psicologia.
- Galucho, I. *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia (EDTL)*, In http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=794&Itemid=2 (consultado em 25 de julho de 2013).
- Gonçalves, F. Ó. (2000) *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como adjetivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hardy, B. (1977) Narrative as a Primary Act of the Mind. In Barton, G., Meek, M., & Warlow, A. *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head Ltd. pp. 12 - 23
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, S., Leite, M., Algebaile, M., Monteiro, M., Nogueira, L., Oswald, M. & Souza, S. (1996) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Lluch, G. (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. 1ªed. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Lopes, C. (2004) *Comunicação Humana - Contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Malhotra, N.K. (2005) *Introdução à Pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall.
- Martínez, M., Simão, L., Bartholo, R., Duran, A., Japur, M., Rey, F., Souza, M., Tacca, M. & Tunes, E. (2004) *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. Cengage Learning Editores http://books.google.pt/books?id=rcgUjVLfzQAC&pg=PR3&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010) *Metas de Aprendizagem*. In <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> (consultado a 19 de janeiro de 2012)
- Ostetto, L. E., & Leite, M. I. (2008) *Arte, Infância e Formação de Professores - Autoria e Transgressão*. 5ªed. Campinas, SP: Papirus.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pessoa, F. (1966) *Páginas Íntimas e de Auto interpretação*. Org. por Georg Rudolf Lind & Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Edições Ática.
- Piaget, J. (1975) *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinker, S. (1994) *The language instinct*. New York: William Morrow and Co. Inc.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010) *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Propp, V. (1978). *Morfologia do conto*. Editorial Vega.
- Rego, T. C. (1999) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7ªed Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1987) *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora

- Silva, D. T. (2012) *A importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes. Monografia de Pós-Graduação.
- Sim-Sim, I. , Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Simões, V. L. (2000) *Histórias Infantis e a Aquisição da Escrita*. *Revista São Paulo em perspectiva*. pp. 22-28 In <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9799.pdf> (consultado a 17 de outubro de 2012)
- Souza, S. J. (2000) *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus Editora.
- Spinillo, A. G., Carvalho, G., & Avelar, T. (2002) *Aquisição da linguagem: teoria & pesquisa*. Recife: Editora Universitária/ UFPE. In http://books.google.com.br/books/about/Palavras_em_terra.html?hl=pt-BR&id=MVvqqJ0SBEGC (consultado a 17 de outubro de 2012)
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998) *Ensinando crianças dos três aos oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Street, B. (1995) *Literacy in theory and practice*. – *Cambridge studies in oral and literate culture*. New York: Cambridge University Press.
- Touati, H. (2000) *L'art du recit en France – Etat des lieux, problematique*. Ministère de la Culture. In <http://www.culture.gouv.fr/culture/dmdts/rapportsPDF/artdurecitfrance.PDF> (consultado a 10 de Janeiro de 2013)
- Traça, M. (1992) *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2012) *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. 4ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vanoye, F. (1973) *Expression Communication*. Paris: Armand Colin.
- Vigotskii, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. (*Ensayo psicológico*). 3ªed. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Vygotski, L. (1999) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ªed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Vygotski, L. (2001) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

- Vigotski, L. (2005) *Pensamento e linguagem*. 3ªed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Wallon, H. (1968) *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1979) *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa: Editorial Vega.
- Wolf, (2002) Alí e então, o intangível e o íntimo: As narrativas da infância. In Spodek, B., *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 85 - 301
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ªed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992) *Didáctica da educação infantil*. 1ªed. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexo 1 – Notas de campo C1

Notas de Campo	Reunião com a Educadora Titular - 04/12/2012	C1
Fale-me um pouco acerca da C1 <p>É uma família reconstruída, com uma grande diferença de idades, o pai é uma pessoa com um nível cultural elevado, tem acesso à cultura, tem uma mentalidade à antiga. A mãe é estudante universitária, tem aulas, o pai tem mais tempo para a criança. Está com a mãe sobretudo nas férias e ao fim do dia. A educação dela é orientada pelo pai e pelas suas concepções de educação muito tradicionalistas. Ensina a C1 a conhecer as vogais, maiúsculas, minúsculas etc. apenas dá valor ao ler escrever e contar, no entanto a compreensão do texto, fixação do enredo etc. não são valorizadas. Os pais valorizam o acesso a bens culturais. Ela é perfeccionista, interessada e motivada no entanto deve continuar a trabalhar a valorização da opinião do adulto. Ela tem boas competências ao nível da motricidade fina, tem um vasto campo lexical, utiliza muitas palavras.</p> <p>Se não tivesse estas dificuldades ao nível da literacia e divisão de silábica, iria desmotivar-se porque saberia tudo.</p> <p>Ao longo do percurso da C1 no pré-escolar sentiu algumas quebras no seu rendimento?</p> <p>Não.</p> <p>No seio familiar da C1 é valorizada a leitura, leem-lhe livros ou vê os pais a lerem?</p> <p>Sim. Tem acesso a livros diversos economia, poesia. O pai considera esses recursos materiais e ela acha normal.</p>		

Anexo 2 – Notas de campo C2

Notas de Campo	Reunião com a Educadora Titular - 04/12/2012	C2
Fale-me um pouco acerca da C2 <p>A C2 tem 6 anos é uma criança empenhada e que demonstra interesse em aprender pela atenção que dedica às atividades. Gosta de ler histórias aos colegas, de ouvir contar histórias e de recontar histórias oralmente. Tem muita facilidade ao nível da compreensão oral, reconhecendo as personagens e o enredo das histórias (o desenrolar de acontecimentos). Quando é pedido que reconte oralmente uma história é capaz de o fazer mantendo a macroestrutura (início, meio e fim) e a microestrutura (personagens, diálogos, detalhes). No que respeita ao campo lexical, esta utiliza um vocabulário variado e cuidado de forma contextualizada, superior à sua faixa etária. A C2 ouve o adulto e interioriza o vocabulário utilizando-o no seu dia-a-dia. O pai é ausente a nível familiar e afetivo embora presente a nível económico. Os dois irmãos tinham acesso a tudo. A mudança que acabou de sofrer no seio familiar (divorcio dos pais), qualidade de vida afetiva e mau ambiente familiar, contribuiu para uma certa intranquilidade interior que por vezes se reflete nas suas intervenções. No entanto, no desenvolvimento social e pessoal - continua a ser alegre, dedicada e a ouvir o adulto com atenção. Outra coisa que valorizou o percurso escolar dela positivamente foi o facto de ver o irmão mais velho na escola, a escrever a ler etc...</p>		
Ao longo do percurso da C2 no pré-escolar sentiu algumas quebras no seu rendimento? <p>Tirando o ano passado não. Mas superou as dificuldades em parte com a ajuda de uma colega.</p>		
No seio familiar da C2 é valorizada a leitura, leem-lhe livros ou vê os pais a lerem? <p>Sim é valorizada a leitura, tem acesso a muitos livros. Apesar das dificuldades económicas os valorizam os livros como um recurso importante na vida dos filhos.</p>		

Anexo 3 – Notas de campo C3

Notas de Campo	Reunião com a Educadora Titular - 04/12/2012	C3
Fale-me um pouco acerca da C3		
<p>A C3 tem 6 anos e é uma criança muito participativa. A estrutura familiar da C3 é composta pelos pais e irmão. É uma família muito carenciada, que através do emprego se destacou da família base /de origem conseguiram destacar-se, ter um apartamento/carro embora não sejam de classe média. O ambiente familiar é muito democrático, toda a gente colabora em casa, no entanto a C3 por ser mais nova e menina tem todas as permissões, e os seus comportamentos são desculpados. Gosta de ler histórias e contar. Nas atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, a sua excitação no momento de responder às questões, leva a que responda sem refletir, nas respostas seguintes responde acertadamente. Tem facilidade ao nível da compreensão oral, reconhecendo as personagens e o enredo das histórias (o desenrolar de acontecimentos). Quando é pedido que reconte oralmente uma história é capaz de o fazer mantendo a macroestrutura (início, meio e fim), no entanto, fruto da sua distração, a microestrutura geralmente sofre algumas alterações (troca a ordem pela qual as personagens aparecem na história, o nome das algumas personagens, etc.). Empenhada e perfeccionista no que faz, gosta de melhorar sempre o seu desempenho. No entanto, tem a auto estima no máximo e manda nos outros.</p>		
Ao longo do percurso da C3 no pré-escolar sentiu algumas quebras no seu rendimento?		
<p>Não, desde que veio para o JI tentou melhorar-se e superar a C2, quer ser a melhor.</p>		
No seio familiar da C3 é valorizada a leitura, leem-lhe livros ou vê os pais a lerem?		
<p>Sim, é valorizada a leitura, especialmente por parte da mãe. Quem lhe conta as histórias é o pai que está mais disponível.</p>		

Anexo 4 - Reconto Oral C1

Sessão IV: Reconto Oral	C1
<p>C1:Posso?</p> <p>I: Podes!</p> <p>C1: Era uma vez um dragão que...que...que se fugiu, para...para lá cima no céu por perto das estrelas e encontrou um porco lá preso pelas nuvens e e ele, o dragão disse:</p> <p>- Ó meu caro amigo, porquê que tu estás aí preso? – disse o dragão – Oh!</p> <p>E agora o porco disse:</p> <p>- Óooo porque as nuvens me apanharam quando eu ia apanhar as.... as feras, dos animais que já...já não têm poderes para sair.</p> <p>E eles juntos foram pelo...pelo caminho e o porco foi...foi a baixo agarrando ...à garra do... ó dragão e eles fugiram pelo mundo, pelo céu. Depois...pus... foram para baixo e encontraram um gato abandonado.</p> <p>- Ó meu caro amigo gatinho, porquê que estás aí abandonado na rua?</p> <p>- Porque a minha dona afogou-me!</p> <p>E depois... eles, o gato, o gato que tinha assas, encontrou um golfinho no mar sem família.</p> <p>- Ó meu... - o dragão, o porco e o gato disseram ao golfinho – ó, ó, ó meu caro amigo golfinho, o que é que tu estás a fazer numa, no mar sem, no mar sem família?</p> <p>- É, sabes meu caro amigo, sabes, o é porque eu, eu estava lá debaixo, morri e depois a minha família foi para lá ó longe e e a polícia apanhou-o e foram para e depois foram para para a prisão e e depois foram morrer e a caminho...</p> <p>Eles voltaram e eles pondo-se agarrando à cauda do dragão, encontraram os ladrões que queriam matá-los e eles andando aos murros, o</p> <p>I: Mas a onde é que isso aconteceu, onde é que eles encontraram os ladrões?</p> <p>C1: Lá no céu, lá nas nuvens.</p> <p>I: Ah!</p> <p>C1:O dragão cuspiu fogo, o porco deu uma batidela com a sua cauda enrolada, o gato deu uma arranhada, o golfinho bate bate, com a...no ladrão e os ladrões, como não tinham dificuldade, eles trataram do insolvimento e tuca. E depois...aconteceu algo...e depois disseram, o capitão disse:</p> <p>- Ó ladrões, matem aqueles quatro animais!...já!</p> <p>E os quatro animais bateram, bateram, bateram, o dragão cuspiu, cuspiu, cuspiu, o</p>	

porquinho bate, bate, bate e o gato arranhando, arranhando, arranhando. Quando os ladrões ficaram fartos daquilo...e o que é que aconteceu...

I: E o que é que aconteceu aos ladrões?

C1: Os ladrões foram mandados para a prisão.

I: Ai foram mandados para a prisão! E o que é que aconteceu depois aos animais?

C1: Entraram para casa, acenderam a vela da luz iluminada que estava lá na casa e comeram, comeram, comeram, apagaram a luz e adormeceram.

C1: Pronto!

I: Acabou?

C1: Acabou!

Anexo 5 - Reconto Oral C2

Sessão IV: Reconto Oral	C2
<p>C2: Era uma vez um coelho que vivia nas montanhas e o dono tratava mal, o dono não dava-lhe cenouras e foi por o caminho andar... andar e foi até a uma ilha e viu um papagaio e disse assim o papagaio ao coelho:</p> <p>- Ó coelho! Eu estou aqui por causa do meu dono porque não dava-me comer.</p> <p>E foi andar para Bremen e depois encontraram o gato que tava no caminho, abandonado porque o dono queria que ele caçasse ratos e era por isso que ele queria afogar a dona. Já não caçava nenhuns ratos.</p> <p>- Queres vir comigo para Bremen?</p> <p>Disse que sim e foram atéee uma... quinta, a uma quinta e encontraram lá um porco.</p> <p>- Ó porco o que estás aí a fazer?</p> <p>- Eu fugi porque ele vai-me matar hoje!</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Porque amanhã vai comer-me e lava hoje a roupa do menino Jesus.</p> <p>E foram pelo caminho andar e o gato, o papagaio subiu para a árvore, pra cima e viu a todas as direções e viu uma casa com uma luz. E eram as bruxas malvadas e foram lá espreitar e fizeram vozes.</p> <p>[vozes de animal]</p> <p>I: Era essa a voz que o porco fazia? Faz lá!</p> <p>C2: [vozes de animal]</p> <p>E o papagaio fazia como as pessoas: - bla bla bla bla</p> <p>E o gato fazia: - miau, miau</p> <p>E o porco fazia: - [voz do porco]</p> <p>Primeiro lutaram com as bruxas e ficaram lá para sempre.</p> <p>I: Onde?</p> <p>C2: Na casa.</p> <p>I: Foi?!</p> <p>C2: Não foram para Bremen.</p> <p>I: Muito bem e mais...</p> <p>C2: Vitória vitória acabou-se a história, pirlimpimpim a história chegou ao fim!</p>	

Anexo 6 - Reconto Oral C3

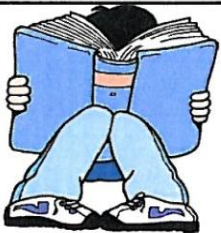















Sessão IV: Reconto Oral	C3
<p>C3: Era uma vez um burro...</p> <p>I: Onde é que ele vivia?</p> <p>C3: Na casa do dono.</p> <p>I: Ai é! O que é que ele fazia?</p> <p>C3: Dormia</p> <p>I: Dormia! Estava cansadinho era?</p> <p>C3: Sim</p> <p>I: E depois o que é que aconteceu ao burro?</p> <p>C3: Foi para Bremen. Encontrou mais animais.</p> <p>I: Foi! Encontrou animais pelo caminho? Que animais é que encontrou?</p> <p>C3: O galo, depois o gato e depois o cão. E depois eles foram pelo caminho e encontraram uma casa cheia de bandidos. Foram ver o que é que eles estavam a fazer e estavam a comer... estavam lá na boa, na casa.</p> <p>I: Estavam lá na boa! Estavam a fazer o quê?</p> <p>C3: A comer.</p> <p>I: E o que é que aconteceu?</p> <p>C3: Depois os animais arranharam.</p> <p>I: Arranharam...mas os animais estavam dentro da casa?</p> <p>C3: Não, entraram lá, eles apanharam um susto e correram a fugir.</p> <p>I: Fugiram... então e como é que eles foram arranhados?</p> <p>C3: Depois os animais foram para Bremen, foram passear e os ladrões voltaram lá a entrar e os animais fizeram-lhes mal. Eles arranharam-nos na cara.</p> <p>I: Ah! Acabou? Pronto! Posso desligar?</p> <p>C3: Sim</p>	

Anexo 7 – Avaliação da implementação do projeto C1



Universidade de Aveiro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
SIE A2
2012/13

Projeto de intervenção e investigação

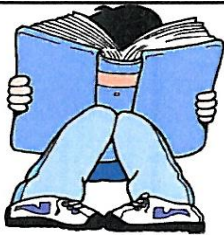















 <p>Leitura da história</p>	<div></div> <div>GOSTEI MUITO GOSTEI NÃO GOSTEI</div>
 <p>Audição da história</p>	<div></div> <div>GOSTEI MUITO GOSTEI NÃO GOSTEI</div>
 <p>Ordenação de cartões</p>	<div></div> <div>GOSTEI MUITO GOSTEI NÃO GOSTEI</div>
 <p>Reconto da história</p>	<div></div> <div>GOSTEI MUITO GOSTEI NÃO GOSTEI</div>

Anexo 8 – Avaliação da implementação do projeto C2



Universidade de Aveiro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
SIE A2
2012/13

Projeto de intervenção e investigação

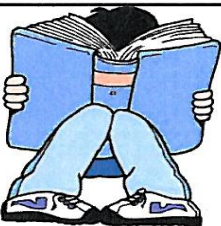











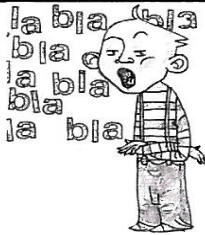



 Leitura da história	 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI
 Audição da história	 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI
 Ordenação de cartões	 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI
 Reconto da história	 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI

Anexo 9 – Avaliação da implementação do projeto C3



Universidade de Aveiro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
SIE A2
2012/13

Projeto de intervenção e investigação

 Leitura da história	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  GOSTEI MUITO </div> <div style="text-align: center;">  GOSTEI </div> <div style="text-align: center;">  NÃO GOSTEI </div> </div>
 Audição da história	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  GOSTEI MUITO </div> <div style="text-align: center;">  GOSTEI </div> <div style="text-align: center;">  NÃO GOSTEI </div> </div>
 Ordenação de cartões	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  GOSTEI MUITO </div> <div style="text-align: center;">  GOSTEI </div> <div style="text-align: center;">  NÃO GOSTEI </div> </div>
 Reconto da história	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  GOSTEI MUITO </div> <div style="text-align: center;">  GOSTEI </div> <div style="text-align: center;">  NÃO GOSTEI ^{#1} </div> </div>

*₁ "Não gostei porque não gosto de contar histórias."

Anexo 10 – Ficha 1g – Avaliação geral do grupo.

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 10 de outubro de 2012

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. A. S.			x							x			Mostra-se interessado pelas atividades de sala, no entanto necessita de aprender a controlar o seu comportamento.
2. A. S.				x						x			É interessada e participa quando solicitada. Sente a angústia da separação da mãe que é ultrapassada ao longo da manhã
3. A. C. F.		x							x				Constantemente distraída ou a distrair os colegas, a concentração é limitada/superficial.
4. A. C. S.				x						x			É uma criança esforçada e concentrada. No entanto é tímida e inibida em grande grupo. Individualmente é desinibida, autónoma e tem iniciativa.
5. A. T.					x						x		Apesar de ser a criança mais nova do grupo é capaz de respeitar regras e de se empenhar nas atividades de que gosta. (ex.: jogo dos peixes)
6. A. M.				x						x			Respeita as regras da sala e quando solicitada responde assertivamente.

7. A. J.				x					x		Cumprir sem reforço as regras da sala, é muito autónoma e preocupada com os colegas.
8. A. P.				x					x		Participa com um grande entusiasmo nas atividades. É autónoma e concentrada nas atividades desenvolvidas.
9. B. F.				x					x		Manifesta espontaneamente as suas emoções. Necessita de aprender a respeitar a sua vez de falar. Tende a exercer poder sobre os colegas.
10. B. S.				x			x				Participa assertivamente quando é estimulada para isso. Está muito atenta quando são lidas histórias
11. C. M.				x					x		Contribui com soluções válidas para a resolução de problemas da sala. É autónoma e concentrada nas atividades desenvolvidas.
12. D. N.				x					x		Respeita as regras da sala sem esforço no entanto por vezes está ausente. Necessita de muita ajuda no preenchimento dos quadros de sala.
13. É. F.				x					x		Participa com um grande entusiasmo nas atividades. É capaz de argumentar para defender o seu ponto de vista. Deve continuar a trabalhar no sentido de respeitar as regras de sala.
14. I. M.		x							x		Necessita do apoio do adulto para expressar os seus sentimentos. Quando sente frustrado responde com agressividade.
15. J. R.				x					x		Respeita as regras da sala e é trabalhadora. Relaciona-se facilmente com as outras crianças e adultos-
16. L. R.			x						x		É participativo, domina a rotina diária no entanto deve continuar a trabalhar

													ao nível do comportamento.
17. L. E.				x					x				Tem uma boa autoestima e sentido de estética. Respeita as regras da sala.
18. L. B.				x					x				Foi capaz de se integrar bem no grupo.
19. M. H.				x					x				Participa nas atividades em grande grupo e necessita de incentivo na hora de arrumar
20. P. C.			x						x				Gosta de brincar com os colegas e faz os trabalhos propostos. Necessita de aprender a resolver os conflitos de forma aceitável.
21. P. S.					x						x		Participa ativamente nas rotinas diárias. Gosta de ajudar os colegas, sobretudo o irmão mais novo que tenta proteger.
22. R. S.		x							x				Necessita de aprender a lidar com a frustração, sobretudo quando é chamado à atenção. Deve ser mais autónomo.
23. T. O.					x					x			Expressa-se bem e é interessado nas atividades de sala.

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)